

ITAMAR MAZZA DE FARIAS

A POSTURA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
FACE AO PROBLEMA DO FRACASSO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1 9 8 7

A POSTURA DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL FACE AO PROBLEMA DO FRACASSO
ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre no Curso de
Pós-Graduação em Educação, pela Comissão form
mada pelos professores:

ORIENTADOR:

Profª Lilian Anna Wachowicz

Curitiba,

DEDICATÓRIA

À você Sonia Maria Coimbra Kenski, amiga e colega querida, orientadora inicial deste trabalho. Jovem mulher de fibra e desconcertante coragem, inteligência clara e postura de lutas bem assumida; batalhadora incessante em favor de um ensino de melhor qualidade, mais honesto e mais justo para a maioria da população; trabalhadora sem descanso pela real formação dos adolescentes de todas as classes sociais; lutadora incansável em favor da apropriação do saber sistematizado e dos frutos do trabalho como direito de todos.

Você Sonia, que com a sua presença passageira, entre nós, tantas coisas e tantos exemplos nos deu, mostrando-nos que ao final do túnel, pode de fato existir uma luz.

Você que foi a personificação deliberada e inteligente do respeito à liberdade humana, sendo por todos os motivos e sentidos mestra do saber, do saber viver e do saber significar.

À você dedico este trabalho que só se tornou possível , porque você, mesmo tendo ido embora, deixou comigo o exemplo de sua luta.

AGRADECIMENTOS

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para que os propósitos de realização deste trabalho se efetivassem:

- a professora Lilian Anna Wachowicz pela paciência e dedicação no atendimento da fase mais difícil deste trabalho;

- ao professor Odilon Carlos Nunes, pelo incentivo, companheirismo e coorientação;

- aos colegas do Departamento de Planejamento e Adminis - tração Escolar pelo incentivo recebido e em especial aos colegas da área de Orientação Educacional;

- a Secretaria de Estado de Educação do Paraná pelo tempo que me proporcionou para o estudo, sem o qual este trabalho não seria possível;

- a todos os familiares pelo carinho, paciência e incentivo, sem os quais a caminhada teria sido impraticável.

- a Maria Adeni (Side) querida amiga e irmã, que não mais está presente, mas que com o seu exemplo de vida me ensinou que é preciso ter fé, é preciso ter força, é preciso ter garra.

R E S U M O

A preocupação do presente trabalho foi com o fracasso escolar, ou seja, a evasão e a reprovação, enquanto problema político social, pois são, comprovadamente, os alunos provindos das classes menos favorecidas, os atingidos por ele.

Entretanto, a preocupação não foi de analisar ou falar sobre o problema do fracasso escolar, pois a questão já foi discutida, analisada e divulgada por vários educadores.

A intenção foi a de chamar atenção, dos educadores em geral acerca do problema e, em particular, dos especialistas da área de Orientação Educacional-OE, e, ainda, identificar as alternativas que esses especialistas têm apresentado para superação do problema.

Para tanto, procurou-se buscar a origem do problema no processo histórico, a fim de se situar o especialista em OE no contexto histórico da educação brasileira, buscando-se encontrar as raízes da ideologia que tem fundamentado as teorias sobre OE e que também estaria subjacente à atuação desse especialista.

O estudo foi então dividido em duas partes: uma para fundamentação teórica e outra para comprovação empírica.

Através da fundamentação teórica identificou-se, já no final do século XV, o nascimento de uma ideologia que surgiu como expressão histórica e necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação, como também nas fases seguintes, quando a burguesia necessitou de uma ideologia que legitimasse como naturais certas idéias, tais como: progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade etc.

Tal ideologia, denominada liberalismo, fundamentou-se num sistema de convicções cujos pressupostos básicos eram: a individualidade, a liberdade, a igualdade, a propriedade e a democracia, que foram analisados no decorrer do trabalho.

Constatou-se a influência que o liberalismo tem exercido sobre a educação através de importantes teóricos, como: Locke, Rousseau e Dewey, evidenciando-se que a pedagogia liberal, tanto na sua forma tradicional como travestida de escolanovismo, é ideológica, pois reinterpreta e transverte as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real.

Foi analisado o período de crise, tanto econômico como institucional, vivido pelo país nas décadas de 20 e 30, e que trouxe como decorrência novas exigências para o sistema educacional. Uma dessas decorrências foi a vinda da OE para o Brasil, oriunda dos EE.UU., trazida no bojo das discussões sobre o "escolanovismo" e fundamentada na ideologia das aptidões naturais (liberal) e na psicologia das diferenças individuais, reforçando a idéia de igualdade de oportunidades.

Tanto no plano teórico como no empírico, identificou-se que a OE, fundamentada na ideologia liberal, tem se preocupado em preparar o indivíduo, através de sondagem de aptidões, de interesses e informação profissional para ocupar o seu lugar na escala social. A sua preocupação tem sido no sentido de prevenir ou corrigir os desajustamentos, na aplicação de testes psicológicos, objetivando a seleção dos mais aptos, onde as diferenças sociais foram justificadas como diferenças individuais.

Dessa forma, o fracasso escolar tem sido percebido e tratado pela OE como o resultado de problemas psicológicos, emocionais e morais, falta de inteligência, etc.

Quanto ao plano empírico, foram analisados planejamentos e relatórios dos Serviços de Orientação Educacional (SOE), de escolas de ensino de 1º Grau do Estado do Paraná, no período de 1979 a 1982, constatando-se que os orientadores não identificam nem refletem com os demais educadores as contradições sócio-econômicas da formação social em que a escola está inserida.

Os alunos foram identificados como portadores de todas as formas de carências, sendo responsabilizados pelos seus fracassos.

O clima da escola foi caracterizado como propício para a aprendizagem, não se evidenciando a fragmentação da prática pedagógica.

Através da análise dos objetivos propostos nas várias áreas de atuação da O.E. constatou-se a extrema fragmentação de tarefas que esses especialistas desenvolvem no interior da es-

cola, realizando um trabalho paralelo ao processo pedagógico, sem a preocupação com o sistema de triagem que ali se desenvolve.

Conclui-se, no final deste trabalho, que atualmente , existe um grupo de orientadores que teoricamente estariam repensando a sua prática, preocupados com a democratização da escola pública e como decorrência com a superação do problema do fracasso escolar. Contudo, observa-se que essa preocupação está ainda, muito arraigada com a redefinição de papéis, resvalando assim, para um sentido corporativista.

No entanto, a superação do fracasso escolar, como problema e compromisso político, é uma questão complexa e contraditória que deverá ir além das questões corporativistas, tornando-se finalmente o centro das preocupações de todo educador.

SUMMARY

This paper is concerned with school failure, viz. Dropping out and failing as a socio-political problem, since the students most affected by it are those in the lower-classes.

The concern however, was not to analyse or discuss the school failure problem, which has already been discussed, analysed and explained by several educators. The purpose has been to call the attention of educators in general and particularly of specialists in the area of Educational Guidance - EG to the problem, as well as identify the alternatives these specialists have put forward to overcome it.

To this effect, the origin of the problem in the historical process was investigated aiming to place the EG specialist in the historical context of Brazilian education, in an attempt to trace the roots of the ideology underlying the theories on EG, and the performance of the specialist.

The study has been divided into two parts: the first part dealing with theoretical basis and the second with empirical corroboration.

The theoretical basis allowed the identification, as early as from the end of the 15th. Century, of an ideology appearing as a historical and necessary expression of the capitalist way of production, not only in its structuring and consolidating phase, but also in the following stages when the bourgeoisie needed an ideology to legitimate as natural certain ideas such as progress, development, democracy, liberty and the like.

This ideology, called liberalism, was based on a system of convictions with the following presuppositions: individuality , liberty, equality, property and democracy, which are analysed in this paper.

The influence liberalism has exercised over education through renowned theorists like Locke, Rousseau and Dewey has been confirmed, indicating that liberal pedagogy, whether in its traditional form or travestied as "new-schoolism", remains ideological, for it reinterprets and disturbs the origins, the performance and the objectives of the real educational process.

The period of crisis, both economic and institutional occurring in the country in the twenties and thirties which has as consequence new demands on the educational system, has also been analysed. One such consequence was the introduction of EG in Brazil, originating from the USA amidst the discussions on "new-schoolism", and with foundation on the ideology of natural aptitudes (liberal) and on the psychology of individual differences, reinforcing the idea of equal opportunities.

Both in the theoretical and empirical aspects, it was found that EG based on the liberal ideology has been concerned in preparing the individual, through aptitude probing into interests and professional information, to occupy his position in the social scale. Its intent has been towards preventing or correcting maladjustment, in applying psychological tests aiming at the selection of the fittest, where social differences were justified as individual ones.

In this way, school failure has been considered and treated by EG as the result of psychological, emotional or moral problems, lack of intelligence, and the like.

As for the empirical study, plannings and reports of the Services of Educational Guidance (SEG) of the state of Paraná primary schools in the period 1979-1982 were analysed, revealing that supervisors neither identify nor debate with other educators the socioeconomic contradictions of the social grouping in which the school is inserted.

Students were identified as bearers of all sorts of destitution, responsible for their failure. The school environment, on the other hand, was seen as favourable for learning with no observed fragmentation of the pedagogical practice.

The analysis of the proposed objectives in the various areas of activity of EG has revealed the extreme fragmentation of tasks its specialists develop within the school, performing a job parallel to the pedagogical process, disregarding the system of selection which is being developed in the school.

The conclusion of this study is that there exists, at present, a group of orientators who would, in theory, be rethinking their practice, concerned with the democratization of the public school, and consequently with overcoming the problem of school failure. It can, however, be noticed that such concern is still much linked to a redefinition of roles, tending thus to a corporativist sense.

To overcome school failure as a political problem and commitment however, is a complex and contradictory question which will exceed mere corporative biases, becoming eventually the focus of concern of every educator.

INDÍCE

	Página
TERMO DE APROVAÇÃO.....	ii
DEDICATÓRIA.....	iii
AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO.....	v
SUMMARY.....	ix
INDÍCE.....	xiii
LISTA DE ANEXOS.....	xv
I. INTRODUÇÃO.....	1
1. Contexto do Problema.....	1
2. Problema.....	4
3. Pressupostos.....	5
4. Procedimentos Metodológicos.....	7
II. REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1. A Ideologia das Igualdades de Oportunidades.....	11
1.1. A Ideologia Liberal e a Legitimação das Desigualda des Sociais.....	11
1.2. Ideologia Liberal e suas Decorrências Educacionais	19
2. A Orientação Educacional, seus Pressupostos e sua Evolução no Sistema Escolar Brasileiro.....	33
2.1. O Contexto em que se deu a Implantação da Orienta- ção Educacional no Brasil.....	33
2.2. A Orientação Educacional no Sistema Escolar Brasi- leiro e sua Relação com a Ideologia Liberal.....	46
III. PLANO EMPÍRICO.....	72
1. Considerações e Análise sobre os Planos Pesquisados.	73
A. Levantamento e Descrição da Realidade.....	75
1. Caracterização Geral dos Alunos.....	75
2. Caracterização Sócio-Econômica-Cultural dos Alunos..	75
3. Necessidades Básicas dos Alunos.....	79
4. Caracterização dos Recursos.....	80
5. Caracterização do Clima Educacional da Escola.....	84

	Página
2. Considerações e Análise sobre os Relatórios Pesquisados.	86
B. Objetivos Gerais e Específicos.....	91
1. Orientação Vital: Argumentação e Análise.....	92
2. Orientação Escolar: Argumentos e Análise.....	102
3. Orientação Vocacional: Argumentos e Análise.....	108
4. Integração: Escola-Família-Comunidade: Argumentação e Análise.....	118
IV. A GUIA DE CONCLUSÃO.....	125
1. Inferências sobre	125
2. Para Além do Corporativismo.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	135
ANEXOS.....	138

LISTA DE ANEXOS

	Página
ANEXO 1 - Listagem de Escolas com S.O.Es. Registrados no S.O.E.V. da SEED no ano de 1984.....	139
ANEXO 2 - Plano Anual da Orientação Educacional.....	140
ANEXO 3 - SEED - Relatório do Serviço de Orientação Educacional.....	146
ANEXO 4 - Atividades Realizadas pelos S.O.Es.....	151

I. INTRODUÇÃO

1. CONTEXTO DO PROBLEMA

A evasão e a reprovação escolar não são problemas apenas do ensino do Estado do Paraná, mas de todo o Brasil. Isto constata-se por farta bibliografia e artigos publicados em jornais e periódicos.

Reconhece-se que não podem ser ignorados, nem escamoteados, os dados estatísticos, publicados no Brasil, sobre a espantosa realidade do fracasso escolar. Há quatro décadas que o índice de repetência nas primeiras séries gira em torno de 60%.Embora o problema do fracasso escolar não seja um fenômeno único dessa série, é nela que este problema mais se agrava.

Durante um longo tempo, grande número de educadores, impregnado que estava com a doutrina da ideologia liberal, acreditou na educação como instrumento de equalização de oportunidades. Atualmente, muitos deles têm ultrapassado essa fase, pois, fundamentados em estudos e pesquisas, e na sua prática, passaram a acreditar que essa crença tem sido usada como instrumento veiculador de uma ideologia, com a função de dissimular os mecanismos discriminativos da própria educação, bem como os da ordem econômica e social vigente que os gera.

A chamada expansão e democratização do ensino, resultado das modificações do sistema de produção do setor urbano-industrial, bem como da pressão das camadas médias e populares, trouxe para a escola um grande número de filhos das classes trabalhadoras, que a escola de 1º Grau, ou Escola Primária como era antes denominada, não estava preparada para receber.

Com o acesso à escola desse novo contingente de alunos, a proclamada igualdade de oportunidades começa a ser desmistificada, pois, se antes essas crianças eram excluídas do processo escolar, agora o fracasso escolar atinge as crianças das camadas menos favorecidas economicamente. Logo, o ensino ministrado em nossas escolas permanece discriminativo e antidemocrático.

Nesse contexto, as causas da evasão e da repetência são atribuídas ao aluno por grande parte do corpo docente e especialistas em educação, sob alegação de que a pobreza, o desinteresse pelos estudos, o baixo nível de inteligência, a incapacidade para raciocinar dentro dos padrões exigidos pela escola, como

também toda sorte de problemas emocionais gerados pela família, seriam as causas próprias do baixo rendimento escolar.

Com base nesse entendimento das razões do fracasso escolar, muitos estudos têm apontado como solução ao problema os programas de educação compensatória e a necessidade de coerência interna do processo escolar, ou seja, entre objetivos, metodologia, técnicas de avaliação, planejamento do professor e trabalho integrado dos especialistas da escola. A ênfase nesses aspectos técnicos do processo de ensino-aprendizagem, sem uma reflexão mais aprofundada e comprometida sobre a questão de quem e a quem se quer servir, não tornará a escola mais capaz de resolver o problema das crianças das camadas menos favorecidas, correndo-se, ainda o risco de mascarar o sentido político dessa questão que ultrapassa as condições intra-escolares como afirma Mello (1984).

Outros aspectos do problema, relativos a uma "outra ordem de fatores", não são levados em conta tais como, a instituição escolar e seus valores, seus métodos, seus critérios de avaliação, sua didática, a ação fragmentada dos seus especialistas, sua organização e a ideologia que permeia a prática escolar. Seria necessário que se questione se teria sido por acaso que a ação da escola tem primado por um "sentido técnico", utilizado em função de um fazer que se justifica por si mesmo, e não por uma competência técnica que envolveria o sentido político da ação educativa, isto é, uma relação de compromisso com a prática social global (MELLO, 1984).

A tendência do professor que toma as diferenças social - mente determinadas por inferioridades do tipo biológico e cultu_ ral e por problemas afetivos e emocionais, é a de não exigir des_ ses alunos o domínio do conhecimento socialmente valorizado, po_ dendo ocasionar o não-compromisso desse professor, em trabalhar com seus alunos, conteúdos significativos que poderiam servir à classe trabalhadora como instrumento de luta para transformação de sua realidade.

Essa tendência tem sido sacramentada pela escola, que, his_ toricamente, vem desenvolvendo e utilizando mecanismos de segre_ gação e exclusão, transferindo a dificuldade que tem para ensi_ nar o aluno das classes populares para o próprio aluno, conside_ rando como dificuldade deste em aprender, rotulando-o como de_ ficiente , carente e imaturo .

2. PROBLEMA

A ação do especialista em Orientação Educacional, no in_ terior da escola, tem contribuído para a superação do fracasso escolar e dos mecanismos por ela veiculados que discriminam os alunos menos favorecidos sócio-economicamente?

Indagações referentes ao problema:

a) Qual tem sido a preocupação da Orientação Educacional com o fracasso escolar (evasão e repetência) e que formas tem utilizado para enfrentar o problema?

b) Qual tem sido a postura do especialista desta área quanto ao aluno concreto e particularmente o aluno oriundo das classes trabalhadoras, isto é, o aluno que frequênta a escola pública?

c) Até que ponto a prática da Orientação Educacional está voltada para o processo pedagógico (ensino-aprendizagem-avaliação) e até que ponto esta prática tem sido veículo da ideologia da classe que detém o poder?

3. HIPÓTESES DE TRABALHO

A preocupação do presente estudo é no sentido de examinar criticamente as formas utilizadas pela Orientação Educacional para enfrentar a questão do fracasso escolar, ou seja, a evasão e repetência das crianças que frequêntam a escola pública e qual tem sido a sua postura em relação a este aluno concreto e à sua inserção no processo pedagógico (processo de ensino e aprendizagem e critérios de avaliação).

O estudo prende-se, ainda, à preocupação de examinar a ideologia que está subjacente à evolução histórica da especificidade da Orientação Educacional e as decorrências dessa ideologia para a postura e a prática deste especialista no interior da escola.

Para tanto, este estudo assentou-se nas seguintes hipóteses de trabalho:

a) a ação da Orientação Educacional tem sido no sentido de uma atuação paralela ao processo pedagógico, ou a sua ação está inserida neste processo;

b) a ideologia e as teorias que embasam a prática dos especialistas em Orientação Educacional têm sido fatores influentes para uma atuação fragmentada da prática pedagógica, ou essas teorias têm oferecido subsídios para que esses especialistas realizem uma ação conjunta com os demais educadores no processo pedagógico;

c) a ação do Orientador Educacional no interior da escola pública tem reforçado e legitimado os mecanismos de seleção e segregação desenvolvidos historicamente pela escola ou a sua ação tem se utilizado de várias formas para enfrentamento do problema do fracasso escolar - evasão e repetência;

d) as práticas da Orientação Educacional no ensino público de 1º Grau do Estado do Paraná têm seguido as tendências históricas liberais do sistema escolar brasileiro ou a sua ação tem sido no sentido de apresentar alternativas comprometidas com um projeto pedagógico que atenda concretamente a grande maioria da população.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

a) Natureza do Estudo

O presente estudo inclui-se na categoria de "Pesquisa Descritiva".

- no plano teórico, identificar e examinar a ideologia e as teorias que embasam a prática do especialista em Orientação Educacional. Para tanto, procede-se a um estudo crítico, fundamentado em bibliografia específica, que ofereça subsídios para a contextualização (necessária ao estudo) do problema apresentado;

- no plano empírico, identificar e analisar criticamente a postura do especialista em Orientação Educacional, face ao fracasso escolar na escola pública do Ensino de 1º Grau no Estado do Paraná.

Para comprovação empírica dos pressupostos apresentados proceder-se-á a um levantamento, para análise crítica, dos planejamentos e seus objetivos e das atividades que constam dos relatórios enviados ao Serviço de Orientação Educacional e Vocacional (SOEV) do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), da Secretaria de Estado de Educação (SEED), pelas Inspetorias Regionais de Ensino (IRES), no período de tempo entre 1979 a 1982.

O material coletado para esta pesquisa compõe-se de uma amostragem de vinte por cento do universo apresentado e sua seleção foi constituída segundo os critérios do processo aleatório.

As Inspetorias de Ensino sorteadas para a pesquisa compõem pontos de todo Estado e congregavam, então, vários municípios e cada município múltiplas escolas públicas (anexo 1).*

Para a análise crítica da atuação da Orientação Educacional, pretendida neste trabalho, recorre-se à sistemática de confrontação dos dados levantados com argumentos construídos a partir da revisão de literatura.

b) Contexto do objeto estudado.

A intenção da pesquisa é situar a atuação do especialista em Orientação Educacional no ensino público de 1º Grau no Estado do Paraná, num dado espaço de tempo, a saber, de 1979 a 1982. Porém, para maior clareza e compreensão do objeto estudado, far-se-á um breve relato histórico da Orientação Educacional neste Estado.

Esse serviço, desde a sua implantação a nível de escola (em algumas, anteriormente a 1970) ou a nível de sistema (Secretaria de Estado de Educação), caracterizou-se teoricamente pelo assessoramento ao aluno para que realizasse escolhas pessoais e profissionais adequadas e conscientes e desenvolvesse, integral e harmoniosamente, a sua personalidade, a fim de que se tornasse socialmente útil.

A Orientação Educacional no Estado do Paraná, a exemplo do que ocorreu em outros estados brasileiros, acompanhou as vicissitudes da escola pública brasileira e a sua prática foi so

* Fonte: Arquivo do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado de Educação - Paraná, 1984.

frendo as influências das várias tendências pedagógicas, que foram permeando a prática escolar. Segundo essas várias tendências, a Orientação tem sido percebida sob formas diferenciadas:

- na abordagem funcionalista, ela tem sido percebida como fator de ajustamento do aluno à escola, à família e à sociedade;
- na abordagem não-diretivistista, ela tem sido centrada no aluno como elemento de auto-realização e de desenvolvimento, na escola, das relações interpessoais;
- na abordagem desenvolvimentista, a orientação tem se preocupado com o desenvolvimento harmonioso e integral do aluno. O Orientador Educacional tem sido percebido como agente de mudanças, aquele que desencadearia na escola a intenção e a vontade de mudar;
- na abordagem tecnicista, que enfatizou o aconselhamento vocacional, na forma de sondagem de aptidões e orientação profissional, preconizado no Art. 10 da Lei nº 5692/71.

A nível de sistema, o Serviço de Orientação Educacional e Vocacional (SOEV) ao ser criado (início da década de 70), assumiu a tarefa de assessorar os orientadores das escolas para atuação nas áreas de "formação especial" do currículo (advento da Lei nº 5.692/71), dando maior ênfase à Orientação Vocacional, em cumprimento ao Art. 10 da Lei 5.692. A partir de 1974, já melhor estruturado, assumiu a função de coordenar e orientar a atuação dos Serviços de Orientação Educacional dos estabelecimentos de Ensino de 1º Grau.

Em agosto de 1974, foi criado o Boletim Informativo do SOEV(BIS), com publicação mensal e circulação em todas as escolas públicas de 1º Grau, do Estado, com os seguintes objetivos:

- promover o entrosamento entre os serviços de orientação educacional das escolas e o Serviço de Orientação Educacional e Vocacional (SOEV) do Departamento do Ensino de 1º Grau (DEPG);

- promover o intercâmbio de experiências entre os SOES das escolas;

- promover atualização profissional dos orientadores educacionais de todo o Estado;

- promover o incentivo para o desenvolvimento profissional dos orientadores educacionais de todo o Estado.

Esse Boletim foi extinto, juntamente com o Serviço de Orientação Educacional e Vocacional (SOEV) do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), no decorrer do ano de 1984.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

1. A IDEOLOGIA DA IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

1.1. A Ideologia Liberal e a Legitimação das Desigualdades Sociais

Já no final do século XV, o espírito capitalista havia alcançado preponderância na elaboração de uma ideologia que se ajustasse às necessidades de um novo mundo e em vias de se tornar dominante na Europa Ocidental, segundo Laski (1973, p.14).

Nesse contexto, em que se procurava estabelecer o direito à riqueza com uma mínima interferência da autoridade social de qualquer espécie, empenhava-se, também, em persuadir que essa busca envolveria, necessariamente, o bem social (MARX, Ed. 1987).

Antes o produtor poderia usufruir do direito de suficiência, desde que se pagasse ao trabalhador um salário de acordo com os princípios da moral religiosa, cuja observância era tida como essencial à salvação eterna, agora passou-se a um conceito social individual, pressupondo-se que quanto maior riqueza o indivíduo acumulasse, mais estaria ele colaborando com a sociedade (WEBER, 1967). A doutrina liberal foi a justificativa filosófica dessas novas práticas.

O liberalismo se fundamenta num sistema de convicções , cujos pressupostos básicos são a individualidade, a liberdade , a igualdade, na natureza e no plano legal, o direito à propriedade e à proteção do Estado para obtenção ou efetivação deste direito.

Na sua evolução histórica, o liberalismo passou por fases distintas e propósitos determinados e, na sua fase inicial, é constitutivo do modo de produção capitalista.

A ideologia liberal surgiu como a justificativa da formação de um sistema que defendia a liberdade e os interesses dos indivíduos na sociedade e o estabelecimento de uma organização social, baseada na propriedade privada dos meios de produção , isto é, a constituição do sistema capitalista e a divisão da sociedade em classes, em que a propriedade e certa margem de liberdade política e de segurança pessoal deveriam ser garantidas pelo Estado. Sem esta garantia, o exercício da propriedade e a própria defesa da liberdade se tornariam impossíveis (GRUPPI , 1980).

O Estado era visto como uma autoridade soberana, porém , emanada de contrato vindo dos indivíduos humanos que preexistiriam ao próprio Estado.

Segundo essa concepção:

... o Estado é um Estado de Direito na medida que nele existem alguns direitos que nunca podem ser colocados em discussão, e dentro deste marco exerce-se a soberania popular. A soberania popular depende e é delimitada por alguns direitos que podemos definir permanentes, eternos - direitos naturais. Estes são a expressão típica dos interesses da alta burguesia, ou da aristocracia que vai se aburguesando, as quais se afirmam como classes a partir desse direito fundamental de propriedade, defendido com a liberdade de palavra e de associação e com a representatividade do Parlamento (GRUPPI, 1980, p.17).

Um Estado supostamente perfeito, onde todos teriam direitos iguais, porque se todos os homens se tornassem abastados, nada impediria que todos usufruíssem dos bens do mesmo.

É uma ordem onde as estruturas coletivas são superpostas pelas liberdades individuais, pois o individualismo é a afirmação do indivíduo e da sua superioridade sobre qualquer mecanismo coletivo.

Warde (1984) afirma que:

... o liberalismo surgiu como expressão historicamente necessária do modo de produção capitalista, não só na sua fase de estruturação e consolidação - na qual o liberalismo foi imposto como visão de mundo, através da qual a burguesia dirigiu o processo de luta contra a antiga ordem e de construção da nova - como também nas fases seguintes, de crescente expansionismo, nas quais a burguesia precisou da disponibilidade subjetiva para que o capitalismo fosse aceito como natural e necessário, identificado a progresso, desenvolvimento, democracia, liberdade, etc.
Sob essa perspectiva, o liberalismo não é só a primeira ideologia, mas é fundante da própria ideologia como categoria concreta da ordem capitalista. (WARDE, 1984, p. 26)

Para Laski(1973), o liberalismo, como corpo de doutrina, estava diretamente relacionado com a liberdade; pois surgiu como o paladino da igualdade, inimigo dos privilégios conferidos a qualquer classe, na comunidade, em virtude de nascimento ou credo. Contudo, afirma que a liberdade que procurou não tinha foros de universalidade, visto que a sua prática estava limitada aos homens que tivessem propriedades a defender.

Comenta Gruppi que para a burguesia existia uma conexão estreita entre propriedade e liberdade, pois esta estaria em função da propriedade, sendo a propriedade o alicerce da liberdade burguesa (GRUPPI, 1980), que visava apenas à liberdade individual. Tivesse o indivíduo liberdade para agir, se defender, desenvolver suas potencialidades in

dividuais, o restante viria como decorrência, ou seja, liberdade econômica, intelectual, religiosa e política. Todo o indivíduo deveria ter liberdade para lutar e conseguir a posição social máxima através de seu esforço e de suas aptidões individuais.

Nesse contexto, a riqueza e a pobreza seriam consequências naturais do esforço individual de cada um. Pressupondo-se a existência de igualdade de direitos e oportunidades para que todos desenvolvessem suas potencialidades, o bom cidadão seria o homem que conseguisse ou estivesse conseguindo prosperar na vida. Portanto, as leis deveriam ser adequadas às necessidades desse cidadão, que pela lei natural e esforço próprio conseguiriam vencer.

Mas, a igualdade que a doutrina liberal pregava era, tão somente, igualdade perante as leis, onde todos teriam direito a vida, à liberdade, à propriedade e à proteção das leis, que eram feitas pela e para a burguesia (HUBERMAN, 1967).

O indivíduo que o liberalismo se dispunha a proteger deveria sempre dispor de meios para comprar a sua liberdade nessa sociedade idealizada por ele. Seus fins estavam sempre vinculados à idéia de posse e a servir aos que estavam nessa posição. Contudo, o número de indivíduos com poder de compra sempre foi uma minoria em tal sociedade.

A igualdade defendida pelos liberais não era uma igualdade de condições materiais, pois, para a ideologia das aptidões,

elaborada para legitimar as idéias liberais, os homens não são tidos como iguais em talentos e capacidades, logo, não poderiam ser iguais em riquezas.

O próprio Rousseau foi contraditório em suas concepções quanto a questão das desigualdades quando proclamou categoricamente o direito de todos aos frutos da terra e denunciou como impostor aquele que induzisse os seus semelhantes "ao pecado da propriedade privada". Por conseguinte, deduziu que todas as desigualdades eram originárias dessa transgressão. No entanto, no seu "contrato Social", legitimou as desigualdades quando afirmou: "O que o homem perde pelo contrato social é a sua liberdade natural e um direito a tudo que o tente e ele seja capaz de obter; o que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo que detém em seu poder". Para ele a igualdade se daria da seguinte forma: "Longe de destruir a igualdade natural, o pacto fundamental ao contrário, substitui por uma igualdade ética e legítima a desigualdade física que a natureza impôs aos homens, de sorte que, muito embora desiguais em força e inteligência, todos se tornarão iguais por convenção e direito legal". (ROUSSEAU, in: Os Pensadores).

Gruppi, com base nos trabalhos de Marx, comenta que a igualdade oferecida pela burguesia não era real, porém uma igualdade forjada que cindia a unidade do homem, isto é, o homem enquanto trabalhador e o homem enquanto cidadão, surgindo daí uma igualdade formal, jurídica e abstrata, em que "o cidadão é uma hipótese jurídica, uma forma jurídica" (GRUPP, 1980, p. 34-36). Marx já afirmara: "A igualdade social é a condição para o mais amplo desenvolvimento da liberdade".

Entretanto, na lógica dos liberais, os indivíduos se tornariam iguais por convenção e direito legal, apesar de serem diferentes uns dos outros pela própria lei natural, quer dizer, diferenças físicas e biológicas, possuindo, por consequência, atributos diversos. Neste caso, seria então muito natural que o sucesso social fosse alcançado por alguns e por outros não. Dessa forma, as desigualdades sociais geradas pela riqueza, pelo nível sócio-econômico, ou melhor dizendo pela propriedade privada e pela apropriação dos meios de produção, desigualdades que foram geradas pelo regime burguês, são mascaradas.

As colocações de Voltaire sobre a igualdade reafirmam as idéias de Rousseau, quando, como por exemplo, escreveu: "a propriedade igual para todos é uma simples quimera; só poderia ser obtida se fosse através de espoliação injusta", e continua afirmando que "É impossível, em nosso infeliz mundo, que os homens que vivem em sociedade não se dividam em duas classes: os ricos e os pobres. Sem os pobres não poderia, de fato, haver civilização; é porque os homens têm que trabalhar que a sociedade pode sobreviver. Não temos um talento igual e a propriedade é, em geral, uma retribuição ao talento". (VOLTAIRE, 1978).

A subordinação parece ter sido para Voltaire uma necessidade social e o rico recompensaria a sociedade através das oportunidades que oferecesse aos pobres.

Entretanto, foi através do discurso liberal das igualdades naturais que a burguesia se instrumentalizou para tomar o poder, pois, se antes já detinha o poder econômico, o mesmo não acontecia com o poder político, o qual passou a reivindicar em nome do mérito individual. E o liberalismo tornou-se, por exce-

lência, a doutrina da civilização ocidental e produto ideológico para a ascensão e a manutenção no poder dessa classe burguesa, para conseguir seus intentos, ou seja, arrancar dos nobres seus privilégios, apoiou-se no povo o qual suportamente pretendia beneficiar através de uma sociedade igualitária.

No entanto, centrada em seus próprios interesses, a burguesia, ao assumir o poder político, em nome do progresso econômico e da preservação das liberdades individuais, não considerou os direitos da classe trabalhadora, exaltando a propriedade privada bem como a apropriação privada das forças produtivas e, desta forma, criou uma nova ordem de desigualdades.

Através da história vê-se que, apesar das condições em que viviam e labutavam os trabalhadores, mergulhados na ignorância, na pobreza e castigados por moléstias infecto-contagiosas, os liberais rejeitavam qualquer interferência do governo em benefício dos pobres, considerando-a contrária às leis do crescimento econômico por eles apregoadas (MARX, 1987).

Os pressupostos do liberalismo econômico criaram uma doutrina limitada, a serviço de uma minoria, a qual foi beneficiada em detrimento de uma maioria expoliada pela exploração da mão-de-obra infantil, e do trabalhador da fábrica, que habitava quartos insalubres, e pela expropriação do agricultor aos quais foi negado qualquer tipo de organização, conforme se verifica nos textos sobre Educação e Ensino (MARX & ENGELS, 1983).

Assim, a doutrina que pregava a liberdade e a igualdade emancipou apenas os detentores de bens e propriedades, convertendo-se num método disciplinador das camadas trabalhadoras, visto que, na efetivação da liberdade estava embutido o pressuposto da espoliação dos que possuíam apenas sua força de trabalho.

No entanto, "... se as desigualdades reais subsistem de fato, o princípio da igualdade tornou-se um valor universal adotado. Substituindo formalmente a idéia de nascimento por direito divino, as noções de igualdade, de mérito, de aptidão, de competência e de responsabilidade individual tornaram-se os elementos de uma ideologia global à qual o 'Povo' também adere" (BISSERET, 1967, p. 37).

A classe burguesa, não podendo recusar o princípio da igualdade no qual se apoiara, embora perpetuasse na prática as desigualdades, elaborou uma ideologia que lhe permitiu justificar as desigualdades sociais: a ideologia das aptidões naturais. Portanto, para explicar as diferenças e desigualdades sociais, utilizou-se da própria ideologia da igualdade. Segundo essa ideologia, as aptidões que seriam hereditárias determinariam o lugar social de cada indivíduo, partindo do pressuposto da existência da liberdade individual e da igualdade civil.

Com o desenvolvimento das ciências biológicas, principalmente a partir dos trabalhos de Darwin, a ideologia das aptidões naturais, em nome da qual se justificaram as desigualdades sociais que, antes, eram explicadas pela relação de uma ordem social criada pelos homens, passaram a ser vistas como dependentes de uma ordem transcendental, de natureza biológica e irreversível (BISSERET, 1967).*

* Para maior aprofundamento do estudo sugerem-se as seguintes leituras: BISSERET, Noélie. A ideologia das aptidões naturais. In: Educação e hegemonia de classe. Org. José Carlos G. Durand. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. HUBERMAN, Leo. A história da riqueza dos homens, 3 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. LASKI, Harold J. O liberalismo europeu. São Paulo, Mestre Jou, 1973. COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal e outros ensaios, 2a. ed. Rio de Janeiro; Salamandra, 1984.

Assim, a doutrina liberal que pregou a igualdade, legitimou as desigualdades sociais quando mistificou a igualdade de oportunidades, transferindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu êxito ou seu fracasso e colocando as causas da riqueza e da pobreza como naturais.

1.2. Ideologia Liberal e Suas Decorrências Educacionais

A educação não deixou de ser preocupação dos liberais que, através dos tempos, foram apresentando mudanças em suas teorias educacionais de acordo com a ampliação e modificação do sistema de produção.

Essa preocupação perpassou pelos trabalhos de Locke que, apesar de ter se destacado mais como teórico político liberal, não deixou de apresentar alguns conceitos sobre educação. Defendia a tese, segundo a qual, a criança era "tabula rasa", isto é, cerra bruta que poderia ser moldada segundo os interesses de quem a educasse, sendo, portanto, uma página em branco a ser escrita.

Para Locke, a criança deveria ser treinada por tutores adequados e em um bom ambiente. A educação que recomendava era uma educação para cavalheiros, logo, só os homens de posse estavam em condições de dar instrução a seus filhos, pois previa uma educação que "capacitasse o indivíduo a cuidar e administrar os seus assuntos com a necessária visão". Uma educação voltada para quem tivesse propriedades para gerir, pois, no seu dizer, "o saber e a ciência, em geral, são um assunto

que interessaria apenas aqueles que dispusessem de tranqüilidade, bem-estar e lazer". Com isso, queria dizer que educação era necessidade para quem possuísse bens e que mais tarde precisaria administrá-los.

Para Locke, o mundo já estava dividido, no que diz respeito à educação, em ricos e pobres. Portanto, previa para os ricos uma boa instrução, necessária aos que, fatalmente, mais tarde teriam que governar; quanto aos outros, os deserdados naturais, bastaria "uma virtuosa, útil e vil obediência" (LOCKE, 1972).

Ao defender a idéia de que a mente, em seu estado original, era uma folha em branco, uma tábua rasa, Locke por certo afirmava que, ao nascer, todos os homens eram iguais, decorrendo daí, que seriam as experiências vividas através do processo educativo que tornariam os indivíduos diferentes. Esse processo, porém, vivido e experienciado apenas pelos bem nascidos.

A preocupação maior de Locke com a educação foi disciplinar o espírito e assegurar ao corpo a boa forma. Assim sendo, o objetivo principal de sua educação era o endurecimento do corpo, que seria, segundo ele, "condição primordial de saúde".

Locke era contra qualquer forma de erudição e que o educando tivesse aprofundamento em campos específicos do saber, pois "... de todas as coisas necessárias à vida, Locke põe o saber em último plano, depois do conhecimento de Deus, da virtude, da prudência, da civilidade e da delicadeza. O programa de estudos comporta, em primeiro lugar, a leitura e a escrita, às quais Locke junta a pintura, que, em várias ocasiões, é de grande utilidade a um gentil-homem, máxime se viaja". (HUBERT, 1967, p. 239).

Como se vê, a preocupação educativa de Locke asmpre esteve voltada para a educação do gentil-homem, não explicando em sua obra "Pensamientos acerca de la educación, 1972", a razão de haver proposto uma educação diferenciada para os ricos e para os pobres , pois se afirmava, em seus trabalhos, que os homens ao nascerem eram iguais e que a educação seria determinante do que cada um poderia ser.

A única preocupação de Locke com os menos favorecidos foi elaborar um "plano de amparo aos pobres", quando de sua designação para comissário do conselho de profissões. Nesse plano, Locke sugeria que os indigentes infantis fossem recolhidos em escolas de trabalho, dos três aos quatorze anos, para fazer aprendizado de ofí - cios. Locke previa neste plano as seguintes vantagens:

- maior tempo disponível das mães para o trabalho;
- habituar as crianças desde a infância com a disciplina necessária ao trabalho;
- ser um plano mais econômico.

Na sua benevolência, Locke propunha que as crianças tivessem pão para comer e, no tempo frio, se necessário, fosse-lhes servido um pouco de mingau quente.

Além das habilidades manuais, propunha, ainda, nesse plano, o dever de se aprender religião (EBY, 1976).

Se, por vezes, não se pode negar o mérito da preocupação de Locke com a educação, onde se encontram inúmeros propósitos que deveriam ser realizados em termos gerais, por outro lado, não se pode deixar de criticar a sua concepção aristocrática de educação, preferindo a privada, individualizada, doméstica e com um preceptor individual.

Na opinião de Locke, se a aristocracia fosse convenientemente formada, poria rapidamente tudo o mais em ordem, quer dizer, nos seus devidos lugares (EBY, 1976).

Locke foi contraditório na sua afirmativa de que, ao nascer, todos os homens são iguais e, na sua excessiva preocupação com a educação do gentil-homem, restringiu as vantagens da educação às classes sociais superiores. O conhecimento e a ciência em geral, a seu ver, seriam tão somente do interesse daqueles que viviam com descanso e lazer.

Voltaire (1978), que não via com entusiasmo a educação da plebe, tinha por esta um desprezo profundo (isto comprovado em suas cartas a d'Alembert e a Domilaville).

Na opinião de Laski, se por algumas vezes Voltaire se entusiasmou pela educação nacional, na maior parte das vezes achou que não valia a pena. Para ele era importante que as massas permanecessem sem instrução, defendendo a idéia de que os donos de propriedades necessitavam de mão-de-obra. Além do que, Voltaire demonstrou um grande receio pelo esclarecimento das massas, pois afirmava: "quando a plebe se mete a discutir, tudo está perdido" (VOLTAIRE, 1978).

Quanto a Rousseau, contemporâneo de Voltaire, aparentemente não se preocupou com a educação das massas. Sua preocupação maior foi uma educação individualizada, representada pelo seu Emílio, que, por certo, deveria ser um indivíduo rico para poder custear os seus estudos. No entanto, Rousseau, nos seus trabalhos, opôs-se aos teóricos tradicionais da época sobre educação, principalmente no tocante às relações professor-aluno, ocorridas no processo ensino-aprendizagem.

Rousseau, contradizendo Locke, descobriu a criança como um ser existente independente do adulto e com as suas próprias leis de desenvolvimento. Mostrou que como na humanidade cada coisa tinha o seu lugar na ordem das coisas, também a infância teria o seu lugar na ordem da vida, supondo, em sua obra, que a criança passava por etapas sucessivas de desenvolvimento (ROUSSEAU, 1973).

A importância dos trabalhos de Rousseau foi despertar a atenção dos educadores para o educando, podendo-se, assim, dizer que Rousseau foi o precursor dos pressupostos da "Escola Nova", movimento educacional liberal que só veio a acontecer quase dois séculos depois de sua obra.

Só em fase mais adiantada (século XX), o liberalismo ensaiou os seus modelos de democracia, nomeados por MacPherson e citados por Warde como "Modelo de democracia protetora" que, segundo os próprios parâmetros da burguesia, tinha um caráter antidemocrático e o modelo "democracia desenvolvimentista" que "... se assentou na idéia de que a pauperização progressiva da classe trabalhadora a fazia perigosa; como consequência, era preciso pensar um mecanismo de participação e de melhoria das condições de vida que suavisassem sua periculosidade. Era preciso neutralizar os embates com a força oponente" (WARDE, 1984, p. 61).

Warde comenta o fato de que a burguesia tenha se pautado por esse modelo não significava uma ação maquiavélica de sua parte. Se passou a pautar-se por esse modelo, o fez menos por razões humanitaristas e pacifistas (que sempre estiveram presentes nas exposições dos seus proponentes) e mais porque "esse modelo a instrumentou adequadamente para a manutenção e ampliação da hegemonia" (WARDE, 1984).

Era esse um modelo que se apoiava na crença da melhoria da sociedade e na correção das distorções de toda ordem, pela via da educação dos indivíduos. E a reconstrução social seria um papel atribuído à escola.

Foi nessa fase que a doutrina liberal passou a ter grande influência sobre a educação institucionalizada (formal). A educação também passou a ser vista como um direito de todos, assegurada pelo Estado e em cooperação com as demais instituições sociais. Sua finalidade seria o desenvolvimento pleno da natureza humana, pois, segundo a teoria liberal da educação, (nesta fase), os valores básicos e os objetivos educacionais foram exaltados como permanentes e sua finalidade seria o desenvolvimento pleno da personalidade, exacerbando as qualidades inatas, acentuando que o indivíduo era absoluto sobre o social.

Dewey, um dos principais mentores do modelo democrático desenvolvimentista, defendia a idéia de que as pessoas deveriam desempenhar determinados papéis na sociedade, de acordo com as suas características individuais e não determinados pelo nascimento ou pela fortuna que possuísem. (DEWEY, 1979)

Para Dewey, a sociedade não poderia se tornar democrática se não propiciasse, através da educação, condições para o desenvolvimento pleno dos indivíduos.

Fazendo restrições à pedagogia herbartiana que pregava uma educação pela instrução, Dewey divulgou e aplicou o ensino voltado para a ação. (DEWEY, 1959)

Não aceitava a concepção de que a educação fosse preparação para a vida, pois para ele, a educação seria a própria vida e os homens se educavam através das experiências que viviam inteligentemente. E, como os homens, da infância à velhice, passavam por contínuas experiências, a educação seria um processo que duraria enquanto durasse a vida.

A pedagogia deweyana deveria ser essencialmente dinâmica, ativa e centrada no aluno, apelando para todas as qualidades inatas, que, segundo esta concepção, residiam no interior de cada educando, a fim de despertá-los, dirigi-los, oferecendo-lhes, assim, condições para que crescessem, se desenvolvessem e se realizassem como indivíduos e como participantes de uma sociedade aberta (DEWEY, 1959).

Dewey que era parte integrante do contexto do desenvolvimento industrial, não fugiu às implicações e tendências desse contexto. Portanto, o trabalho, o lazer e a orientação vocacional foram preocupações que tomaram lugar importante na obra de Dewey e foram essenciais para a introdução e desenvolvimento da orientação vocacional no interior da escola.

A significação educativa do trabalho na escola estaria no seu poder de representar situações sociais e não só na representação de coisas a fazer, trazendo para a escola, através de ocupações ativas, os interesses básicos e comuns do homem os quais estariam voltados para a alimentação, a moradia, a saúde, o vestuário, etc. , pois, segundo Dewey* "... certa quanti

* Ver crítica de Freitag a esse respeito em: FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, EDART, 1977.

dade de trabalho será sempre indispensável aos homens. Os seres necessitam viver e a renovação dos recursos para a vida exige que trabalhem". (DEWEY, 1959, p. 276).

A escola deveria então se preocupar com a educação da inteligência dos trabalhadores a fim de que pudessem sentir as suas atividades diárias não apenas como fator de sobrevivência, mas como meio de realização pessoal e de identificação das finalidades sociais de seu labor.

Dewey demonstrou em sua obra, nítida preocupação em reconciliar a cultura liberal (liberal quer dizer, aqui, educação voltada para a vida de lazeres) com a educação socialmente útil, ou seja, conciliar o dom de compartilhar com eficiência e prazer as ocupações socialmente úteis (DEWEY, 1959).

Um aspecto evidenciado por Dewey para o avanço educacional, principalmente ao que toca a orientação vocacional, foram os progressos da psicologia. Para ele, vocação significava "... qualquer espécie de atividade contínua que produz serviço para outrem e empenha as aptidões pessoais em benefício da consecução de resultados." (DEWEY, 1959, p. 352).

Ao definir a vocação como qualquer espécie de atividade e empenho de aptidões, Dewey assumiu implicitamente que cada indivíduo possui várias aptidões, e, segundo a ideologia liberal, da qual foi o grande mentor de sua época, seriam elas que determinariam a posição social dos indivíduos.

Em seu modelo democrático, Dewey não deixa claro qual seria a responsabilidade do Estado pela educação. Todavia, os pressupostos do movimento da "Escola Nova", que defendiam uma mes-

ma e igual instrução para todos, sob a responsabilidade do Estado, visando à equalização de oportunidades, ou seja, à construção de uma sociedade aberta, nasceram das suas idéias.

Entretanto, os teóricos liberais, já citados, que pregaram que todos os indivíduos tinham liberdade para se educar, muito embora reconhecessem que as condições econômicas não permitiriam o mesmo tipo de instrução a todos, foram mais coerentes do que os teóricos liberais do modelo democrático, que pleiteavam igualdade de instrução para todos, sem levar em conta as diferenças sociais geradas pelas condições econômicas.

Sendo o modelo educacional "democrático desenvolvimentista" um modelo em que estavam subjacentes os pressupostos de igualdade de oportunidades, os próprios indivíduos passaram a aceitar as diferenças sociais como sendo causadas pelos dons naturais, tais como aptidões, inteligência, habilidades, etc. E, as desigualdades sociais, históricas e socialmente geradas pelo sistema social estabelecido, passaram a ser percebidas como justas e decorrentes das diferenças naturais entre os homens.

Para a concepção liberal, tanto tradicional como escolanovista, a finalidade primordial da educação seria a preparação do indivíduo para ocupar o seu lugar na escala social, não se questionando as implicações dos determinantes sócio-estruturais da educação, afirmando-se que os indivíduos, através da educação, deveriam desenvolver as suas capacidades e aptidões individuais, legitimando e sustentando desta forma a idéia de que a escola teria a função de preparar os indivíduos para desempenharem os papéis sociais requeridos por uma sociedade de classes.

Sendo o social entendido como uma extensão do individual, segundo a concepção liberal, caberia à escola o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade, a fim de que os indivíduos pudessem inserir-se de maneira positiva no meio social dado e jamais questionado. Para tal ideologia, cada indivíduo é dotado de uma natureza única, independente da estrutura social, cabendo ao processo educativo despertar a essência humana contida em cada um. Logo, sendo a sociedade dependente do aperfeiçoamento individual, nada mais certo do que a educação para promovê-lo.

Baseando-se em pedagogias que se apóiam na concepção liberal sobre educação, a escola estaria, assim, cumprindo a função de reguladora social, distribuindo os indivíduos pelas diversas ocupações e meios de vida em que se repartem as atividades humanas, ignorando que, na ordem reprodutivista do sistema capitalista, o lugar na estrutura social já está socialmente determinado.

A essa inversão, que converte a educação de elemento determinado pela estrutura social a elemento determinante dessa estrutura, Saviani chama de inversão idealista e classifica como ingênuas e idealistas as pedagogias que se apóiam em tal inversão (SAVIANI, 1983, B).

Essas pedagogias legitimam e reforçam a ideologia das aptidões individuais ao sustentar a idéia de que a função da escola seja a de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais.

Assim "... os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual... A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora funda a idéia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições" (LIBÂNEO, 1985, p. 22).

Portanto, a pedagogia liberal, tanto na sua forma tradicional como travestida de escolanovista, é ideológica, pois reinterpreta e transverte as origens, o funcionamento e os objetivos do processo educativo real que, segundo Charlot, é o que caracteriza uma pedagogia ideológica:

- separação entre a teoria e a realidade social;
- os problemas da educação são vistos como autônomos, a-históricos, isolados do contexto social e teorizados num sistema ideal. Sistema ideal que mascara as desigualdades sociais encontradas na divisão do trabalho, pela apropriação do capital e das forças produtivas (CHARLOT, 1979, p. 33).

Essa pedagogia repousa sobre alguns pontos fundamentais ao reduzir o problema social da educação ao da cultura individual, como por exemplo:

- análise da realidade social em termos de aptidões individuais;
- afirmação da existência de paralelismo entre o desenvolvimento cultural e as aptidões sociais do indivíduo;
- afirmação de que a sociedade é definida como um conjunto de indivíduos e que, portanto, vale o que valem os indivíduos que a compõem;

- o professor é visto sob uma pretensa superioridade,
 - . quanto maior a idade do professor, maior a sua experiência e tanto mais eficazes seus ensinamentos para o aluno;
- os que estão nos bancos escolares são considerados como incapazes, até demonstrarem o contrário (diplomas);
- o aluno é visto como um agente passivo que se ajusta aos estímulos externos, cujo mundo não tem sentido;
- os conteúdos devem ser assimilados pelos alunos como forma de ajustamento ao meio social adulto dado e não questionado;
- o aluno é erigido como o único responsável pelo seu desenvolvimento ou fracasso;
- a aprendizagem se realiza através do reforço , tanto negativo (notas baixas, punições, etc.), como positivo (menções, competições, etc.);
- os exames devem servir como peneira a fim de separar os mais incapazes dos mais capazes;
- o processo avaliativo depende exclusivamente do professor, que o deverá usar autoritariamente como mecanismo coercitivo;
- o quê, o como e quanto o aluno aprende não é levado em conta, e o processo de ensinar e aprender que favorecem ou dificultam esses aspectos não são avaliados;
- o conhecimento é visto como se estivesse livre de contexto, como se fosse universal;

- o pensamento é visto como independente de uma série de significados determinados histórica e socialmente;

- o conhecimento e a linguagem são tidos como independentes e não são compreendidos como uma construção de um determinado contexto social e histórico. O conhecimento é reprodução e nunca a sua produção (SARUP, 1978), defendendo que educar é colocar o educando em confronto com as grandes idéias morais de seu tempo e de seu país .

- a preocupação da educação é essencialmente na transmissão da cultura e a divisão do trabalho e a realidade social não são levados em conta, pois os pensadores liberais:

... Não se dispõem a admitir que as formas de conhecimento são apenas formulações históricas de uma determinada época. O que ressaltam é que o conhecimento é 'objetivo', que o conhecimento é externo ao indivíduo e a ele imposto. Isso separa o conhecedor do conhecido; separa o conhecimento do contexto de seu uso... fazem do conhecimento o sujeito e dos homens o predado... não apreciando plenamente a natureza construtiva da consciência humana, a opinião dos filósofos afasta a responsabilidade que os homens têm pelo mundo (SARUP, 1978, p.64-5).*

Assim, também, o currículo escolar que decorre desta concepção é considerado como algo externo à busca de significados, como a construção de um edifício, onde cada pavimento fosse superposto ao anterior, sem ligação alguma. Sarup comenta que talvez seja possível que grande parte da alienação reinante em nossas escolas seja a consequência dos ensinamentos advindos de tal concepção (SARUP, 1978), pois

* Sarup coloca como filosofia o que defendemos como ideologia, por razões várias de acordo com o que já foi colocado anteriormente.

... tratam a educação como se fosse a transmissão de atividades compensadoras nas escolas, que por sua vez são consideradas como se fossem instituições neutras. A lucratividade dessas atividades e o conteúdo do currículo raramente são questionados; a natureza da educação e conhecimento é aceita sem discussão, é fixa. Seu modelo de educação baseia-se nas opiniões hierárquicas do conhecimento (SARUP, 1978, p.66).

Os pressupostos da concepção liberal sobre educação são normativos, avaliativos e prescritivos. Com sua maneira limitada de ver o mundo, propõem-nos uma visão particular da natureza do Homem. A realidade social está fora dos indivíduos que constituem a sociedade. O conhecimento é tratado como algo isolado, não produto do próprio homem e sim como se fosse uma manifestação divina ou produto da própria natureza (SARUP, 1978).

A visão de mundo passa a ter uma conotação de senso comum, sendo que "... a combinação de sua visão particular do homem, do conhecimento, da sociedade, produz uma visão da vida social que é hierárquica, elitista e opressiva. Essa visão da realidade social, resultado de suas suposições e métodos, é então recomendada a nós como maneira de ver e de falar sobre o mundo (SARUP, 1978, p.66).

Os liberais não dispensam a idéia nem discordam da suposição de que deve haver mudanças e melhorias do meio social existente. Contudo, "desejam a melhoria social, mas sem conflito, e seu trabalho tende a legitimar uma série injusta de disposições sociais" (SARUP, 1978, p.66).

Essa é, pois, uma concepção pedagógica que dissimula a importância social da educação e as determinações e influências que esta recebe das relações de produção de um determinado sistema. Sendo, assim, um "processo ideológico, cujo postulado fundamental é a redução do social ao individual" (CHARLOT, 1979, p.34-5).

Ao não considerar a educação como função social, a concepção liberal descambou para um individualismo exarcebado, supondo que as instituições educacionais seriam recipientes isolados

para conservar a cultura (descontextualizada) e permitir o seu desenvolvimento dentro dos mesmos, passando a educação a ser vista e sacrametnada como ato neutro, a-histórico e desvinulado do contexto social e das relações de produção.

2. A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, SEUS PRESSUPOSTOS E SUA EVOLUÇÃO NO SISTEMA ESCOLAR BRASILEIRO

2.1. O Contexto em que se deu a Implantação da Orientação Educacional no Brasil

A década de vinte, no Brasil, pode ser caracterizada por várias e intensas mudanças no país, que vivia nesse período uma situação de crise institucional.

O sistema político e econômico brasileiro, como afirma Ianni (1986), já se defrontara com problemas estruturais e conjunturais típicos de uma economia dependente, isto é, economia primária exportadora. Sendo que o café perfazia mais de 80% do valor global das exportações brasileiras. A vulnerabilidade do setor exportador era evidenciada, mesmo quando as crises não eram graves (IANNI, 1986, p. 28).

Segundo Fausto (1987), o processo de industrialização já havia se instalado no país, contudo afirma que a indústria, nessa época, se caracteriza "pela insignificância dos ramos básicos, pela baixa capitalização, pelo grau incipiente da concentração" (FAUSTO, 1987, p. 19).

Entretanto vários fatores foram contribuindo para a germinação de uma nova economia.

A sociedade brasileira vivia uma crise profunda em seu conjunto, onde eram contestadas as idéias políticas e práticas pedagógicas.

O parque manufatureiro no final da década começou a ter papel de destaque no conjunto da economia brasileira, representando modificações básicas na estrutura econômica.

Os interesses do grupo agrário exportador, em crise, e do bloco industrializante, em expansão, chocavam-se no interior da classe dominante. As oligarquias rurais sentiam-se ameaça - das ante as transformações na base e os conflitos de interes - ses que punham em risco sua hegemonia.

Era um período de lutas, impasses e perplexidades, em que os choques entre os grupos divergentes irrompiam em movi - mentos e conflitos, começando também a existir uma tomada de consciência a respeito da precariedade de nossas instituições escolares. Uma revisão completa no sistema educacional era pregada por políticos e educadores com vistas não só à oferta de oportunidades escolares a toda a população, como, também, à melhoria da qualidade de ensino.

Os educadores liberais defendiam a democratização do ensino, pois a encaravam como instrumento indispensável à reali - zação humana e à construção de uma sociedade democrática, aberta e, portanto, um direito inalienável de todo cidadão. Já os políticos liberais defendiam-na como meio para a consecução da reforma eleitoral, cujo corolário seriam as eleições livres . Naquele momento, a educação era um problema comum às classes em oposição.

Dentro de uma concepção liberal, para as classes médias, a educação, nesse momento, representava uma forma de acesso à participação política: já traduzindo idéias de igualdade e de ascensão social.

Na medida em que a educação, passou a ser vista como condição individual de participação, a classe dominante, detentora do poder, passou a se interessar por ela, pois poderia utilizá-la como instrumento de controle social, delimitando, dessa forma, o espaço livre da ação individual, segundo Romanelli.

Prevvia-se que, através de uma boa educação, seria possível provocar mudanças estruturais na sociedade, gerando uma nova ordem social, ou seja, uma sociedade democrática, em que se desconhecessem lutas e conflitos sociais e que tivesse como base a igualdade de direitos. isto é, promover-se-ia a reconstrução social através da educação escolar.

As elites dominantes, na necessidade de controlar as pressões da demanda educacional, fizeram mudanças no sentido de que aquela expansão não ocorresse de forma que tornasse universal e gratuito o ensino elementar e nem tão pouco que o ensino médio e superior fosse adequado, pois o ensino e tipo de escola que procurou expandir eram voltados para a educação da classe dominante, desvinculado da realidade das classes populares (ROMANELLI, 1984).

A crise econômica de 1929 gerou um grande descontentamento, devido às economias mundiais autônomas terem transferido para os países economicamente dependentes os efeitos dessa crise.

O Brasil foi entregue à sua própria sorte para resolver os problemas que lhe vinham de fora e que ainda eram complicados pela crise que lhe acarretava a superprodução do café, elevando, assim, a queda de seu preço, além de ter aguçado a contradição interna entre os grupos ligados e desligados da exportação (RIBEIRO, 1984).

Sendo que "a crise delineou-se..., como uma necessidade de se reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia, ou seja, de se substituir urgentemente toda a estrutura do poder político que contribui para criar e manter a crise econômica" (ROMANELLI, 1984, p. 49).

A velha ordem social oligárquica foi contestada por vários movimentos armados que culminaram com a Revolução de 1930.

O que esses movimentos pretendiam, e que iriam caracterizar a Revolução de Trinta, era a consolidação definitiva do sistema capitalista no país.

As exigências de uma sociedade, que agora caminhava a passos largos para a industrialização, impunham a implantação de uma escola pública, universal e gratuita.

A necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar "um mínimo de instrução para a qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas" foram decorrências das mudanças introduzidas nas relações de produção e, em consequência, da concentração da população em centros urbanos. Segundo Romanelli, "o capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta" (ROMANELLI, 1984, p. 49).

Assim, o aparecimento de novas exigências educacionais no Brasil veio em decorrência da intensificação do capitalismo industrial, necessidades essas que não eram configuradas quan

do da baixa densidade demográfica e da predominância do setor agrícola na economia. E foram dessas contingências que começaram a surgir, no Brasil, os primeiros serviços de Orientação Educacional, ainda no campo específico da orientação profissional, a área a que sempre esteve ligada.

O sistema escolar sofria de um lado a pressão social de educação pela democratização do ensino e por outro lado, o controle do ensino pelas elites do poder que, para conter a pressão popular, distribuía algumas escolas "elitizantes" através da legislação do ensino. (ROMANELLI, 1984).

Por outro lado, o governo manteve a ênfase no discurso da instrução pública, enquanto perdurou a crença de que esta poderia colaborar no projeto de disciplinar as massas e conquistá-las politicamente.

Para Wachowicz (1984), o discurso sobre educação afirmava que esta deveria atender aos ideais preconizados pelo liberalismo: atender ao princípio de igualdade, defendendo a idéia de que a educação era um direito de todos; ser de boa qualidade, voltada para todos, independente de sua classe social, portanto, democrática. Enfatizava que as oportunidades eram iguais e dadas a todos, logo, o sucesso ou o fracasso escolar seriam atribuídos ao aluno. Assim, segundo esse discurso, tudo iria depender das condições individuais de cada um: os mais capazes, que se educavam, e os incapazes, isto é, aqueles que não tinham capacidade de aprender, deveriam se resignar em relação a sua incapacidade e aceitar a ordem supostamente natural (WACHOWICZ, 1984).

A igualdade de oportunidades era difundida sem se levar em conta as desigualdades de condições econômicas que por certo iriam influir em grande parte no sucesso ou no fracasso escolar.

A oportunidade de subir na vida era acenada ao povo através da escola. A instrução seria a escada para a ascensão social. A pregação dessa ideologia foi penetrando no senso comum de tal forma que as pessoas passaram a acreditar que seu fracasso ou sucesso eram de sua inteira responsabilidade e que o acesso a um modo de vida melhor estava a seu inteiro dispor, via escola.

Assim, a esperança de uma igualdade de oportunidades era depositada no sistema escolar, que seria conseguida através de uma instrução pública e gratuita. (WACHOWICZ, 1984).

Entretanto, a partir de 1930, apesar de todos os esforços e dos progressos alcançados em termos educacionais, já havia uma grande defasagem, um crescente distanciamento entre o desenvolvimento econômico e o desenvolvimento do sistema educacional. Com o efetivo crescimento do parque manufatureiro no conjunto da economia brasileira, e que representou uma modificação básica, a demanda educacional cresceu aceleradamente.

Portanto, com o novo estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, em nosso país, os problemas relacionados às necessidades de formação de mão-de-obra e a aceleração do processo de urbanização tornaram necessária a criação de um sistema de educação elementar, capaz de atender às novas exigências que diziam respeito à formação de mão-de-obra e capaz de incorporar os novos grupos ao projeto das classes dominantes.

O fortalecimento da produção industrial de bens de consumo, causado pela restrição de importações, provocou a reestruturação no próprio poder estatal, que influiria em mudanças no sistema educacional, propiciando segundo Azevedo, "... a desintegração dos costumes tradicionais do velho padrão cultural e maior complexidade nas relações sociais; e, rompendo as linhas da clivagem social entre os vários grupos e classes, contribuiu poderosamente não só para uma 'democratização' mais profunda como também uma intensidade maior de trocas" (AZEVEDO, 1976, p. 165-6).

Azevedo, professor e teórico escolanovista, reformador do ensino nas décadas de vinte e trinta, defendia a idéia de uma educação universal dentro da filosofia pragmática de Dewey, a qual poria ao alcance de todos as suas vantagens e satisfaria a imensa variedade das exigências sociais e das necessidades e aptidões individuais. Princípios esses defendidos pelo "movimento escolanovista".

Azevedo combatia a velha estrutura do serviço educacional, a que classificava de artificial e verbalista e sobretudo, montada para uma concepção filosófica que julgava vencida. Para tanto, contrapunha uma nova concepção de educação como reação categórica, intencional e sistemática, que se impusesse aos privilégios determinados pela condição econômica e social do indivíduo. Educação que assumisse um caráter biológico, reconhecendo a todo indivíduo o direito a ser educado até onde permitissem suas aptidões naturais, independente de razões econômicas e sociais (AZEVEDO, s.d., p. 19-64).

O movimento escolanovista visava "ao restabelecimento daquele sentido do humano, ameaçado pelas exigências econômicas como pelas exigências políticas" que, segundo Ribeiro, advinham da industrialização e da nacionalização que pressionavam a educação para o trabalho (RIBEIRO, 1984, p. 114).

As idéias novas em educação, que apareceram como a teoria educacional adequada às novas circunstâncias de rompimento com uma sociedade basicamente agrária, foram o resultado da adesão de alguns educadores brasileiros ao movimento europeu e norte-americano, chamado de "Escola Nova".

No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932, redigido pelo professor Azevedo acima citado e assinado por vários educadores

... lançaram-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper contra as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação como vida, 'as transformações sociais e econômicas', operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionam nossos hábitos de trabalho, de recreio de comunicação e de intercâmbio (AZEVEDO, 1976, p.175).

Salvaguardando o ideal educativo dos Pioneiros do Manifesto e a sua luta revolucionária dentro do contexto histórico da época, não se pode negar a importância do Manifesto em questões, como a gratuidade e obrigatoriedade do ensino, a laicidade, de apresentar a educação como um problema social, que é um direito do ser humano e, como tal, deveria concretizar-se.

Contudo, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova não colocou em xeque as diferenças econômicas e a divisão de classes quando defendeu a idéia de que cidadãos de ordem econômica inferior conseguissem o máximo de desenvolvimento, de acordo com as suas aptidões vitais, e também a criação de escolas de tipos diferenciados para que os filhos das classes privilegiadas pudessem ter um tipo de educação diferenciada, legitimando, dessa forma,

uma escola para os ricos e outra para os pobres. Também, todo o conteúdo do Manifesto era uma defesa das aptidões individuais , que são utilizadas para responsabilizar os indivíduos pelos seus fracassos.

O movimento renovador dos pioneiros teve consciência da defasagem existente entre a escola e a nova ordem social, sem todavia questioná-la; antes, aceitou-a como natural. Como afirmou Romanelli: "a luta dos pioneiros foi contra a escola tradicional e não contra o Estado burguês" (ROMANELLI, 1984, p. 151).

Os pressupostos da Escola Nova, difundidos no Brasil , principalmente por intermédio de Anísio Teixeira, pregavam a deocratização da sociedade através da educação, atribuindo à mesma o papel de instrumento de equalização de oportunidades. Esses pressupostos, que regulamentavam e legitimavam a doutrina liberal, atribuíam à escola a função igualitária, responsabilizando o aluno pelo seu êxito ou fracasso e difundiam a idéia da igualdade de oportunidades de escolarização a todos, como se não houvesse as mais diversas desigualdades, tanto fora como dentro da própria escola, isto é, na própria qualidade de ensino destinado aos filhos da classe menos favorecida.

Para Anísio Teixeira, a tendência da ordem econômica era estabelecer uma sociedade organizada em classes, em que apenas algumas eram privilegiadas. Caberia ao educador assumir a questão como sendo de causa natural e a escola exerceria a função reguladora dessa sociedade.

Desta forma não questiona a divisão de classes na sociedade, no aspecto que de fato interfere na educação.

Para ele, a escola deveria organizar-se para produzir pessoas que vivessem na sociedade abrangente, segundo relações, concepções e atitudes congruentes com uma sociedade aberta, isto é, onde houvesse cada vez mais igualdade de oportunidades. O que tornaria isso possível seria o poder do Estado. Sendo a escola implantada e operacionalizada dentro dos princípios liberais, a sociedade iria se tornando gradativamente aberta (TEIXEIRA, 1969).

O professor Teixeira, em que pese seu profundo interesse pela educação nacional e sua batalha pela equalização das oportunidades educacionais, embebido que estava pelo liberalismo americano e pelo pragmatismo de Dewey, não conseguiu ir mais a fundo na análise das questões sócio-econômicas, que de fato determinam as verdadeiras oportunidades em educação.

Como se poderia falar em igualdade de oportunidades numa escola que estava organizada para premiar as aptidões valorizadas pela classe dominante e que não levava em conta as vivências trazidas pelos alunos das classes menos favorecidas; não levando em consideração que, no sistema capitalista, a ordem econômica, pelos seus mecanismos próprios, produz e reproduz diariamente as desigualdades sociais.

Fazendo crer que o sucesso ou o fracasso escolar são productos únicos da ordem intelectual e das aptidões, tais ideologias dissimulam tanto os seus mecanismos quanto os da própria ordem econômica que os gera.

Foi neste contexto que a Orientação Educacional, originária dos EE.UU, ainda como Orientação Profissional teve um papel importante a cumprir, ou seja, reforçar a proposta ingênua de distribuição dos homens na sociedade, segundo seus dons inatos, fundamentada na doutrina liberal. Supondo-se que a orientação educacional, a qual já se mostrara adequada em outros países industrializados, ou em vias de industrialização, isto é, em sociedades capitalistas avançadas, poderia também ser um instrumento importante para a nossa educação.

Os primeiros trabalhos de OE no Brasil remontam ao início da década de vinte, introduzidos pelo professor e engenheiro suíço Roberto Mange. Esses trabalhos foram efetuados na área restrita da orientação profissional.

Mais tarde, em 1931, foi criado o primeiro serviço público de orientação profissional, na cidade de São Paulo, pelo professor Lourenço Filho.

Mara Maria J. Schmidt, a Orientação Educacional, propriamente dita, foi iniciada no Brasil em 1934, no então Distrito Federal, na Escola Amaro Cavalcanti, pela professora Aracy Muniz Freire.

Não seria por acaso que a OE foi introduzida no sistema escola brasileiro num período marcado por contestações, conflitos e agitações e que eram o reflexo da insatisfação gerada pela situação econômica do país. A Orientação Educacional "... apoiada num referencial basicamente psicológico, reforçaria a ideologia das aptidões naturais: a cada um o seu lugar, de acordo com suas capacidades, seu esforço e sua responsabilidade. A escola, espaço neutro na sociedade, ofereceria oportunidades iguais para todos. O papel do Orientador Educacional, 'profissional da naturalidade', seria o desvelamento das aptidões que o indivíduo possui naturalmente, independente de sua condição de classe" (MAIA & GARCIA, 1984, p. 14).

A Constituição de 1937 absorveu grande parte da legislação do ensino, sendo importante a ser destacado neste trabalho o artigo 129 que introduziu o ensino profissionalizante, que, na melhor das intenções, era destinado às classes menos favorecidas. Dispõe ainda este artigo de lei que é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros.

O "Estado Novo" então vigente, em sua política educacional, não se limitou à legislação do ensino e sua simples implantação. Adotou uma política em que o objetivo principal visava utilizar o sistema escolar como instrumento de manipulação das classes menos favorecidas. Assim, para uma classe que antes vivia totalmente excluída de qualquer chance, nada melhor do que a criação de escolas profissionalizantes, pois as mudanças ocorridas no sistema de produção industrial e diversificação da força de trabalho exigiriam uma maior e melhor qualificação da mão-de-obra, isto é, da força produtiva de trabalho (FREITAG, 1977).

Nos textos legais, publicados entre 1942 e 1946, a OE apareceu no conjunto das reformas educacionais e, já em 1942, este serviço foi oficializado por lei, pela Reforma Capanema.

Para Ribeiro, tal Reforma refletia o transplante da ideologia nazi-fascista que, aos poucos, iria se incorporar na organização escolar brasileira (RIBEIRO, 1984).

Essa percepção não era sustentada por Orientadores da época, como vemos em obra editada em 1942 sobre Orientação Educacional:

Uma das maiores conquistas da Lei Capanema em benefício da formação da personalidade integral do adolescente é, sem dúvida, a criação obrigatória, em todos os estabelecimentos de ensino secundário, da 'orientação educacional', a exemplo do que se vinha fazendo há longos anos nos Estados Unidos da América do Norte, país que se tem salientado como pioneiro em assuntos pedagógicos. O Capítulo VI do título V do Decreto Lei 4244, de abril do corrente ano, trata exclusivamente dessa nova técnica que tão grandes resultados tem alcançado em outros países (SCHMIDT, 1942, p. 9).

Assim foi que a orientação educacional, "instituída por lei, implemmentada por lei e referendada por lei, invade arbitrariamente o contexto escolar, mascarando o autoritarismo com que é imposta através de um discurso liberal"(MAIA & GARCIA, 1984).

Nesse contexto, entende-se o pronunciamento do então Ministro de Educação e Saúde, Gustavo Capanema: criar um exército de trabalhadores para o bem da nação (FREITAG, 1984).

Resta perguntar: quem seriam os elementos que formariam o exército de trabalhadores? Por certo, não seria no seio da classe que detinha o poder, cujo interesse era formar seus quadros dirigentes; nem tampouco com elementos do meio rural, os quais eram importantes para a produção dos latifundiários. Logo, o que restava eram os filhos dos trabalhadores urbanos ou dos imigrantes semiqualiificados.

Caberia, pois, à escola, através de um serviço especializado, isto é, Serviço de Orientação Educacional (SOE) e do orientador educacional, ou em alguns casos, o psicólogo escolar, fazer a "Orientação Vocacional, através de técnicas e testes especializados".

E assim, "criou-se a dualidade do sistema educacional": um ensino clássico para as elites, e, profissionalizante para a classe trabalhadora que, além de produzir e reproduzir a força de trabalho pa-

ra o processo produtivo, garantia a consolidação e reprodução de uma sociedade de classes, mais nitidamente configurada que no período anterior (FREITAG, 1977).

E a Orientação Educacional que surgiu não de uma necessidade percebida na e pela escola, vai se desenvolvendo no sistema escolar brasileiro, caracterizada pela indefinição e pelo descrédito, e servindo como instrumento útil a essa dualidade do sistema.

2.2. A Orientação Educacional no Sistema Escolar Brasileiro e sua Relação com a Ideologia Liberal.

No dizer de Nerici (1974), o advento da era industrial trouxe, como uma de suas implicações na área da Educação, o surgimento da Orientação Educacional, no início do século XX, nos Estados Unidos, que tinha como objetivo primordial orientar os educandos para uma escolha adequada da profissão.

Sua introdução no sistema de escolas públicas de Boston, em 1909, se faz ainda na área restrita da orientação profissional, muito embora já se tenha realizado em 1901, em Chicago, a primeira conferência de Orientadores Educacionais (SCHMIDT, 1964).

Para alguns autores citados por Schmidt (WILLAMSON, HAHN) a Orientação Educacional é fruto de numerosos movimentos sociais, educacionais e psicológicos, entre os quais os de mensuração pedagógica, iniciada com Wundt, Binet, Rice, Galton e outros; a

individualização da educação da massa em função das diferenças individuais; movimento iniciado por Rousseau e retomado por Dewey (BINGHAM, MOORE); o fato de a educação passar a levar em conta as diferenças individuais e ter voltado sua atenção para o aluno como indivíduo único, deve ter propiciado o desenvolvimento da Orientação Educacional (SCHMIDT, 1942).

Logo que a Orientação foi institucionalizada no interior da escola, como "Serviço de Orientação Educacional", a este serviço foram atribuídos novos objetivos, ou seja, a correção e encaminhamento de alunos problemas; elevação das qualidades morais e ajustamento do aluno na escola, na família e na comunidade.

A Orientação Educacional, originária dos Estados Unidos, veio para o Brasil em momento de crise, no bojo das discussões sobre a Escola Nova, no final da década de 20 e início da década de 30, e baseava-se, também, nos mesmos pressupostos da Orientação Educacional americana que lhe dera origem.

No início da década de 40, despertou o interesse dos legisladores brasileiros sobre a educação e a Orientação Educacional foi instituída, já em 1942, como obrigatória no ensino secundário.

Instituída e implantada no sistema escolar brasileiro por imposição da legislação, a Orientação Educacional não nasceu de uma necessidade surgida e sentida no interior da escola (MAIA & GARCIA, 1984). Da mesma forma, não fugindo às suas origens, a Orientação Educacional no Brasil fundamentou-se nos pressupostos da ideologia liberal.

Assim que a Lei Orgânica do Ensino Secundário foi promulgada pelo Decreto Lei nº 4244, de 9 de abril de 1942, e estabeleceu o Serviço de Orientação Educacional nas escolas secundárias.

rias, Isabel L. Schmidt, uma das primeiras autoras sobre Orienta
ção Educacional no Brasil, teceu em seu livro (1942) elogios
 a então legislação brasileira sobre educação, ressaltando o
 fato de a Orientação Educacional, apesar de pouco conhecida e
 pouco praticada nas escolas brasileiras, ter sido posta à frente
 do país que lhe dera origem, através da Lei Orgânica do Ensino
 Secundário.

Dizia Schmidt, naquela fase da educação brasileira, que
 deveríamos nos ufanar em sermos o país mais adiantado quanto à
 legislação referente à Orientação Educacional. A autora, em ne-
 nhum momento, analisa ou questiona os porquês condicionantes desta
 legislação ou sua adequação às necessidades concretas do siste
 ma educacional brasileiro. Antes, afirma que o fato de o Serviço
 de Orientação Educacional ser estatuído por lei, seria de
 grande significado para a educação e para a juventude brasileira
 e que tal fato só pôde ser possível através do empenho de
 alguns estudiosos do assunto e, muito mais, pelo "espírito empreendedor
 e renovador do ministro da educação, Dr. Gustavo Capanema", que, no seu entender, deve
 ria receber os aplausos e gratidão de todos os educadores
 (SCHMIDT, 1942, p. 13).

Assim, os primeiros textos oficiais sobre Orientação Educa
 cional apareceram no conjunto das reformas educacionais, en-
 tão denominados Leis Orgânicas do Ensino, publicados entre 1942
 e 1946. Esses textos definiram as funções da Orientação Educa-
 cional:

- mediante as necessárias observações, cooperar : no senti
 do de que cada aluno se encaminhasse convenientemente nos estu
 dos e na escolha de suas profissões (Lei nº 4.244, art. 81,
 1942);

- velar no sentido de que cada aluno executasse satisfatoriamente os trabalhos escolares ,quanto a problemas de saúde, intelectuais e morais;

- atender o aluno na vida escolar e fora dela a fim de que se conduzisse de maneira segura e conveniente;

- encaminhar o aluno, com acerto, na escolha ou nas preferências de sua profissão (Lei Orgânica Comercial, Art. 40 , 28/12/1948) .

A Orientação Educacional continuou sendo alvo de inúmeros incentivos governamentais, principalmente nos anos que se seguiram às Leis Orgânicas, mais especificamente no período de 1945 a 1960. Esses incentivos foram na criação e promoção de cursos de formação, certames, simpósios e encontros de Orientação Educacional, e, como evidencia Nérici, devendo seu grande impulso à divulgação de seus pressupostos, através da CADES (Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário), órgão filiado à Diretoria do Ensino Secundário do MEC, uma vez que seu Diretor, Gildásio Amado, era grande admirador e incentivador da Orientação Educacional. No final dos anos 50 e início dos anos 60, foram promovidos pela CADES diversos seminários, simpósios e semanas de estudos em Orientação Educacional em diversas partes do país, como se segue:

- I Simpósio de Orientação Educacional, realizado em São Paulo cujo tema foi "Implantação da Orientação Educacional nas Escolas Médias", em 1957;

- II Simpósio de Orientação Educacional, realizado em Porto Alegre, cujo tema foi "Organização e Estrutura da Orientação Educacional " em 1958;

- I Seminário de Orientação Educacional, em Nova Friburgo, cujo tema foi "Organização dos Programas dos Cursos de Orientação Educacional", em 1959;

- II Seminário de Orientação Educacional, em São Paulo, cujo tema foi "Formação do Orientador Educacional", em 1960;

- III Simpósio de Orientação Educacional, no Recife, cujo tema foi a "Orientação Educacional e a Escola";

- Encontro de Supervisores do Curso de Orientação Educacional, realizado no Rio de Janeiro, em Porto Alegre e no Recife, em 1961 (NÉRICI, p. 17).

Tomar-se-á para análise, algumas considerações do I e II Simpósios, visto que, nos demais eventos, não foram apresentados novidades significativas a respeito da Orientação Educacional.

No I Simpósio sobre Orientação Educacional, na cidade de São Paulo, o Dr. Gildásio Amado, em seu discurso de abertura, conceituava Orientação Educacional como sendo:

... o acompanhamento do aluno nas suas tendências, nas suas dificuldades, nos seus problemas de estudante e de adolescente . Acompanhamento para dirigi-lo no sentido de melhor aproveitamento possível de suas aptidões e seus talentos, e para eliminar os obstáculos que se opõem a seu trabalho, decorrentes de desajustamentos de várias origens. Acompanhamento para que se expanda, harmoniosamente, sua personalidade, para que floresçam seus atributos individuais de forma a que no futuro se possa integrar plenamente no conjunto de atividades sociais do seu meio e seja capaz de servir seus país, como maior produtividade possível (AMADO, in: I Simpósio de OE, 1957).

Tal conceito como já foi dito, está embasado nos pressupostos da ideologia liberal que ressalta os dotes individuais como determinantes da posição social.

Amado, na sua exposição, não mostrou em nenhum momento preocupação com o aluno concreto, sujeito histórico da sua aprendizagem. Adotando uma concepção abstrata de adolescência, distanciou-se das condições objetivas de vida dos educandos, como se estas fossem desvinculadas das relações de produção da sociedade capitalista e de uma sociedade de classes.

Ao colocar o aproveitamento possível de aptidões e talentos dos jovens como previsão para o desempenho futuro de papéis sociais, fê-lo de maneira abstrata, não levando em conta que tais papéis e desempenhos estão em relação direta com a classe social a que pertencem os jovens e que a participação desses no processo produtivo e a sua conseqüente inserção social se realizariam de acordo com a posição que suas famílias estivessem ocupando na estrutura sócio-econômica, (segundo MENDES, 1985), Amado ao ressaltar um melhor aproveitamento de aptidões não mostrou preocupação com o aproveitamento escolar dos educandos, que seria o caso de uma escola pública com promissada com a maioria da população. Sua preocupação, antes, era com o aproveitamento de aptidões, talentos e atributos individuais como forma de ajustamentos.

Amado enfatizou em seu discurso a quantidade de alunos que ingressavam no ensino médio como fator de democratização do ensino, não ressaltando a melhoria da qualidade de ensino para atender à clientela do ensino público, deixando implícito que a Orientação Educacional seria instrumento útil para a adaptação e ajustamento do jovem no sistema de ensino, mais propriamente, no caso, do ensino médio. Também, por certo, seria a

Orientação Educacional útil ao processo de seleção que já se havia instaurado no sistema escolar brasileiro, quando de sua pretensa democratização e da propalada igualdade de oportunidades, embasadas e legítimadas pela ideologia liberal e reforçado, naquele momento, pelo discurso do Dr. Gildásio Amado.

Tomamos também, para análise, o trabalho de Dr. Cândido Padim, O. S. B. Funções do Orientador na Escola Secundária, apresentado naquele simpósio (1957).

Nesse trabalho, Padim critica os conceitos e a prática da Orientação Educacional até então desenvolvida, fazendo exceção apenas no setor de ensino Industrial "onde a própria natureza profissional dos cursos conduz a uma maior objetividade nas técnicas exigidas por suas finalidades".

Comentou, então, que as interpretações a respeito de Orientação Educacional, até aquele presente momento, pecavam tanto por deficiências como por excessos. Por exemplo: criticou o grupo que reduzia a Orientação Educacional a uma função disciplinadora, dizendo não diferir dessa função a do inspetor de alunos.

Não aceitava, também, que a Orientação Educacional fosse a promotora da vida social dos educandos, tornando-se simplesmente organizadora de festinhas, excursões, etc.

Criticou, ainda, o fato de se colocar, como principal tarefa da Orientação Educacional, a direção dos estudos dos educandos, comentando que, apesar da "grave crise do rendimento escolar", tal tarefa pertencia especificamente a cada professor.

Para Padim, a ampliação demasiada das tarefas do Orientador Educacional, tornando-o diretor espiritual, aplicador de preceitos de higiene e até psicoterapeuta, seria pecar por

excesso, ressaltando que essas seriam funções distintas, com finalidades diversas, sendo, portanto, pretensão abusiva, pois o Orientador Educacional não recebia formação adequada para tais funções. Afirmava que, naquele momento, o Orientador Educacional deveria conhecer os preceitos gerais da pedagogia e da psicologia educacional, "a fim de que sua atuação se casasse melhor à do pedagogo", não confundindo a sua atuação com a de um higienista, um médico, um psicólogo ou um outro especialista.

Por fim, conceituou Orientação Educacional como "um serviço permanente organizado na escola em bases científicas e técnicas, destinado a promover o melhor ajustamento possível de cada aluno à vida escolar com o objetivo de encaminhá-lo à sua plena realização vocacional" (PADIM, O.S.B., Dr. Cândido, I SIMPÓSIO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1957, p. 83-7).

Aceitável é a análise crítica de Cândido Padim referente à prática da Orientação Educacional; contudo, ao formular seu conceito, ratifica as posições dos (outros) demais teóricos defensores da Orientação Educacional e o conseqüente ajustamento do aluno a uma dada ordem.

Na medida em que defendia a necessidade da existência de um serviço especializado, "destinado a promover o melhor ajustamento possível de cada aluno à vida escolar", seu conceito pode ser criticado, uma vez que ajustamento pode significar domesticação, acomodação, adaptação. Em orientação, ajustar, historicamente, tem significado evitar o aparecimento de problemas, impedir o surgimento de conflitos e de contradições, defendendo, além disso, a importância de encaminhar o aluno a "sua plena realização vocacional", pois relacionava ajustamento à realização vocacional. Para Padim, vocação era "tendência para a plenitude da personalidade, por meio dos dotes originais que marcam cada ser humano" (p. 86).

O seu conceito de Orientação Educacional foi construído, portanto, dentro dos princípios liberais que cultuam o desenvolvimento individual e dos dotes inatos, colocando tais dotes como determinantes da futura posição que o indivíduo ocupará na escala social, independente de sua procedência social.

Maria J. Schmidt, no mesmo simpósio, no âmbito de suas colocações, destacou que "a Orientação Educacional era a profilaxia dos desajustamentos, liberação progressiva da personalidade juvenil" e que, por meio do ajustamento, chegar-se-ia ao desenvolvimento máximo das virtualidades juvenis. (I Simpósio de OE, 1957).

Schmidt previa para o Orientador, entre outras tarefas, detectar indícios neuróticos dos educandos; favorecer a confiança para facilitar a verbalização dos conflitos individuais e os problemas de grupos; promover a retificação voluntária da conduta por meio de estímulos; corrigir a multiplicidade das influências pela continuidade da direção ética e psicológica; criar oportunidades de escolhas e de iniciativas que desenvolvessem o ânimo vital, favorecendo a adaptação e inscrevendo hábitos de ações salutareis no caráter.

Schmidt previa para a Orientação Educacional tarefas abstratas e psicologizantes ao mesmo tempo que descrevia o Orientador Educacional como ser ideal e não real, ser humano possuidor de todas as virtudes humanas e não um ser humano concreto. Recomendava, entre outras qualidades, que "o Orientador Educacional deveria personificar um ideal", isto é, ser na escola "mensagem viva de um ideal de vida", o que, em seu entender, significava "possuir fins bem definidos e meios bem adequados". (I Simpósio de OE, 1957)

Para Schmidt, meios adequados significava conhecimento pelo Orientador de técnicas que o capacitasse a desenvolver suas tarefas e, como finalidades bem definidas, as condições espirituais do Orientador, a fim de que pudesse desenvolver a realização religiosa dos educandos. Não significando, aí, finalidades como compromisso social e político do educador.

Além de personificar um ideal de homem, Schmidt previa ainda que para atingir seus objetivos, o Orientador Educacional deveria desenvolver outras qualidades, tais como, "ser como uma aparição de amor e da verdade; possuir maturidade afetiva; ser compreensivo; ser um autêntico líder e possuir um alto sentido da ética profissional" (SCHMIDT, In: I SIMPÓSIO DE OE, 1957, p. 83-7).

Portanto, no entender de Schmidt, o Orientador Educacional deveria ser um sujeito ideal com múltiplas qualidades. A preocupação maior de Schmidt é com este sujeito ideal e jamais com o processo pedagógico ou com o processo de seletividade, problema já então sério no sistema de ensino brasileiro.

Já no II Simpósio de Orientação Educacional, realizado em Porto Alegre no período de 30 de junho a 5 de julho de 1958, os participantes, concordando com a afirmação de que os pressupostos sobre o papel ou função da Orientação Educacional, apresentados no I Simpósio, restringiam muito o campo da Orientação Educacional, concluíram pela seguinte conceituação: "Orientação Educacional é uma ação sistemática em bases científicas que visa assistir o aluno no desenvolvimento integral de sua personalidade e seu ajustamento pessoal e social". (II Simpósio de OE, 1958).

Conceituação que não diferiu muito das anteriores, pois continuou a colocar o aluno como um ser abstrato, a-histórico. Não acrescentando nada em termos objetivos, antes reforçava a idéia de ajustamento pessoal e social.

A importância atribuída a OE no Brasil pode ser evidenciada nos documentos legais aos quais Gildásio Amado fez menção quando do seu discurso de abertura desse II Simpósio. Fez destaque especial aos artigos da Lei Orgânica, regulamentados pela Portaria Ministerial nº 105/58, que previam os estágios de Orientação Educacional, seus programas, sua forma e condições de realização.

Amado preconizou, a partir de 1959, assistência financeira e/ou técnica a cursos que fossem criados para a formação de Orientadores Educacionais, através da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão de Ensino Secundário (CADES).

Erigindo a Orientação Educacional como o eixo da moderna educação, Amado destacou que, por intermédio da mesma, a escola assumiria a sua grande função de formar personalidades. Propunha que a velha escola "instrutiva" deveria se transformar em "uma escola viva", pesquisadora das aptidões e dos interesses. Ressaltando ainda, em seu discurso, o fato de a Orientação Educacional, em sua evolução, ter acompanhado o movimento pedagógico contemporâneo, tendo-se tornado "o fio condutor, o instrumento ordenador, o processo de análise e de triagem das capacidades para seu mais completo e mais fecundo aproveitamento", afirmando que, no século XX, o centro de educação fora deslocado do objeto de ensino e da matéria de estudo para o sujeito, isto é, para a criança e para o adolescente.(II Simpósio de OE, 1958).

O discurso de Amado, como se vê, relacionava a atuação da Orientação Educacional com os pressupostos da "Escola Nova", que valorizavam os processos, os métodos e não os conteúdos ; os meios e não as finalidades; ressaltando o interior da

escola e não a sua inserção no conjunto da sociedade. Toda a sua ênfase estava nas questões técnicas sem a devida reflexão nas questões políticas.

É pois, através do movimento escolanovista, que o eixo do ensino foi deslocado do professor para o aluno, o qual passou a ser a figura central do processo de ensino e a preocupação principal passou a ser como o aluno aprendia e não o que e por que aprendia.

Importante é destacar aqui a análise feita por Saviani sobre os efeitos da Escola Nova no sistema escolar brasileiro:

O que ela aprimorou na qualidade do ensino brasileiro? Os filhos das elites iam para a escola dispondo já do conteúdo absorvido no meio em que viviam; conteúdo este que integrava sua própria vivência. Esse conteúdo, casando-se na escola com métodos sofisticados, permitia o aprimoramento da educação desses elementos da elite. Em relação à educação das camadas populares, na medida em que seus elementos com frequência dispõem da escola como um dos únicos instrumentos de acesso a conteúdos mais elaborados e não dispõem em seu próprio meio, de conteúdo cultural mais desenvolvido, o que se tinha, era justamente, uma ênfase nos métodos e na relação professor-aluno que não se articulavam com conteúdos mais consistentes. E com isso, as camadas populares deixavam de aprender na escola, de se instruir - uma vez que a Escola Nova, ao colocar ênfase nos métodos e na relação professor-aluno, deslocou o objetivo da educação da instrução para a 'formação', da transmissão de conteúdos para as atitudes, o comportamento, a auto-educação. Nesse sentido, essas propostas tornaram também possíveis a afirmação de que o próprio professor acabou por perder sua função, a de ensinar. (SAVIANI, 1983A, p. 210-11).

Saviani afirmou, ainda, que o fato de não haver a Escola Nova dado ênfase aos aspectos da disciplina escolar, antes determinando o afrouxamento neste sentido, contribuiu para a não assimilação dos conteúdos e diminuiu desta forma a qualidade do ensino ministrado às camadas populares (p. 211).

E a Orientação Educacional, através das suas teorias e da sua prática, legitimou os pressupostos do movimento escolanovista, como afirmou Amado, quando de suas colocações.

A Orientação Educacional, nos anos que se seguiram, não sofreu grandes mudanças em nível teórico, pela escassa bibliografia publicada a respeito. Só a promulgação da Lei nº 4.024/61 indica alguma novidade em termos da formação do Orientador Educacional, prevendo:

a) A formação do orientador educacional para ensino médio será feita em curso especial a que terão acesso licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia, Ciências Sociais, Educação Física e Inspectores Federais de ensino, todos com três anos de experiência docente, no mínimo.

b) A formação do orientador educacional para o ensino primário será feita em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em Institutos de Educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (Lei nº 4.024, Art. 62, 63 e 64, I CÍRCULO DE ESTUDOS, DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL - RELATÓRIO MEC, 1976).

Mesmo com todos os incentivos recebidos pelo MEC, "o primeiro registro de orientador educacional, solicitado à Diretoria de Ensino Superior do MEC, aconteceu em abril de 1960. Nove anos mais tarde, contava-se apenas com 1231 orientadores formados" (MAIA & GARCIA, 1984, p.16). A Orientação Educacional só existia em algumas escolas das grandes cidades.

A Reforma de Ensino Superior, pela Lei nº 5.540 de 28/11/68, em seus artigos 26 e 30, e o Parecer nº 252/69, que regulamentava esses artigos, estatuíram que, além da formação de professo

res para o ensino normal, também os especialistas para as funções de orientação, supervisão, administração e inspeção escolar, no âmbito escolar e nos sistemas escolares, far-se-iam nos cursos de Graduação em Pedagogia.

A justificativa para a criação dessas modalidades de habilitações era a necessidade de ampliação do quadro disponível de profissionais especializados e do aprimoramento da qualidade profissional dos que exerciam essas funções (justificativa essa que foi legitimada a seguir com a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, pela Lei nº 5.692/71).

Assim, o curso de Pedagogia multiplicou-se desordenadamente em todo o país. Neste sentido, Saviani argumenta "que como costumava acontecer toda vez que as alterações quantitativas atingem níveis expressivos, também neste caso, o aspecto qualitativo foi grandemente afetado", sendo que o "curso de Pedagogia, chegou à iminência de ver as suas funções totalmente redefinidas" (SAVIANI, 1983, A, p. 55).

Porém, de todas as habilitações regulamentadas pelo Parecer 252/69, foi a Orientação Educacional a única beneficiada pela legislação brasileira sobre educação, pois teve, no final da década de 60 e início da seguinte, um período muito rico em termos legislativos, como se segue:

Em 1968, o então Presidente, General Costa e Silva sancionou a Lei nº 5.564, de 21/12/68, que previa sobre o exercício da profissão de Orientação Educacional nos seus artigos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º.

A referida Lei foi regulamentada em 25/09/73, pelo Decreto nº 72.846, de 26/11/73.

Também a Lei nº 5.692, de 11/08/71, que regulamentou a Reforma de Ensino de 1ª e 2ª Graus, consagrou a Orientação Educacional, instituindo-a como obrigatória, em seu Artigo 10º : "Será instituída, obrigatoriamente, a Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional em cooperação com professores, família e comunidade".

O fato de ter sido a Orientação Educacional, entre todas as habilitações então criadas pelo Parecer 252/69, a única instituída obrigatoriamente pela nova legislação, não foi causa de questionamentos pelos orientadores educacionais. Não se questionou o porquê do destaque a essa especialização. Antes, trataram os orientadores de se adaptar às exigências da nova Lei que oferecia, naquele momento, farto campo de trabalho para os profissionais dessa área, os quais seriam instrumento útil para a implantação da Reforma de Ensino. Para tanto, buscavam os orientadores referencial teórico para a sua instrumentalização, a fim de atuarem nessa fase tecnicista que ora se implantava no sistema escolar brasileiro.*

Vários trabalhos apareceram a partir daí, a nível de mestrado, enfocando a informação profissional, o desenvolvimento vocacional, a sondagem de aptidões, o aconselhamento vocacional, etc. **

Também muitos autores estrangeiros foram convidados para que ministrassem e supervisionassem cursos, realizassem conferências, seminários, etc., existindo fases e momentos distintos, de acordo com os modismos americanos. Houve, assim, o momento

* Consultar a respeito: MELLO, Guiomar N. de. (org.). Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. Ed. Loyola.

** Consultar a respeito: SPONHOLZ, Lealis Baby. OE comparação entre programas de disciplinas de PMOE e dissertações de mestrado na área. Curitiba, 1983. Dissertação de Mestrado, UFPR.

de Donald Super, o de Bohslavsky, o de Carl Rogers, o de Pelle_tier e Bujold, o de Carkhuff, etc. Suas teorias foram testadas em experiências apresentadas em encontros e Congressos de Orientação Educacional, e seus conteúdos repetidos acriticamente.

Assim, a Orientação Educacional, que antes estava restrita aos antigos ginásios e colégios e a ser precariamente desenvolvida, surgiu no contexto da então Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus como um dos itens capitais da renovação da educação brasileira.

Vargas (1975), em um de seus trabalhos, ressaltou a importância da Orientação Educacional no contexto da Lei 5.692/71 , onde a autora destacou e analisou 18 artigos da referida lei , mostrando como a Orientação Educacional estava implícita naqueles artigos e a função que teria em cada um, arrolando uma série de atividades a serem desempenhadas pelos orientadores educacionais, em cumprimento da nova Lei (EDUCAÇÃO, 1975).

Saviano arguiu, com muita propriedade, a respeito do grande alarido de que foi objeto a Lei nº 5692/71, o que não havia acontecido quando da implantação da Lei nº 5540/68, a qual foi objeto de protesto por parte de alunos e professores. Ressaltando o fato de que, por estarmos na euforia do propalado "milagre brasileiro" , boa

parte dos professores que em 1972 foram mobilizados para a cruzada da reforma, ocorrendo entusiasticamente, quatro anos antes haviam participado dos protestos, atendendo com igual presteza à mobilização contra a reforma universitária (SAVIANI, 1983, A).

Idêntica situação ocorreu com os orientadores educacionais. Também eufóricos com o suposto "milagre brasileiro" e impregnados que estavam (e sempre estiveram) com a ideologia liberal, acreditaram que poderiam contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos e posterior desenvolvimento nacional. Segundo eles, esses alunos, ao saírem do sistema educacional para o sistema produtivo, fariam escolhas racionais e conscientes, de acordo com a ideologia liberal que sempre embasou as teorias e as práticas da Orientação Educacional.

Foi o que aconteceu com vários trabalhos publicados a partir de 1973. A exemplo disso, citamos a obra organizada por Vilma M. J. Penteado, editada em 1976, que constou então de vários trabalhos de autores de renome na área (alguns desses atualmente repensam a sua prática e novos caminhos para a Orientação Educacional), bem como para a educação em geral, como é o caso do professor Celso Ferretti.

Ao presente trabalho, interessou a análise de alguns conceitos apresentados por Penteado, a fim de situar o enfoque dado a esses conceitos de Orientação Educacional, no período posterior à Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, regulamentada pela Lei nº 5.692/71.

Nas suas colocações, Penteado justificou a existência da Orientação Educacional devido à complexidade assumida pelas instituições escolares e pela responsabilidade em facilitar o desenvolvimento do aluno e capacitá-lo a se integrar na sociedade e no mundo do trabalho. Portanto, seria necessário que o sistema de ensino desenvolvesse recursos e criasse novos serviços que respondessem, através de especialistas às responsabilidades assumidas, e situou entre esses serviços a Orientação Educacional (PENTEADO, 1976).

A esse propósito, mesmo não se aceitando todas as suas idéias, pode-se lembrar Illich, quando, ao criticar a escola como instituição organizada das sociedades modernas, fez um paradoxo entre se identificar saúde com tratamento médico; melhoria de vida com assistência social; segurança nacional com aparato militar, entre outras coisas. Nessa lógica, cada vez mais são criadas instituições que, por sua vez, são incentivadas através de recursos que se legitimam através de propostas cuja finalidade seria servir à saúde, à segurança, à educação etc.

Illich argumentou em sua obra que existiam três dimensões desse processo de degradação social e miséria, que seriam a poluição física, a polarização social e a impotência psíquica a que são levados os indivíduos, quando da institucionalização de valores. "Sendo que este processo de degradação se acelera quando necessidades não materiais são transformadas em demandas por mercadorias; quando saúde, educação, mobilidade pessoal, bem-estar, recuperação psicológica são definidos como resultados de serviços ou tratamento" (ILLICH, 1973, p. 21-2).

Assim é que também Penteado justificou a criação do Serviço de Orientação Educacional na escola pois acreditava que este "serviço deveria considerar as necessidades básicas do desenvolvimento pessoal-social não satisfeitas por outros profissionais na escola, porque escapavam ao seu âmbito de formação e ação" (PENTEADO, 1976, p.1) legitimando, dessa forma, a fragmentação do processo pedagógico.

Penteado, depois de fazer um breve histórico das fases passadas pela Orientação Educacional no Brasil, desde a sua origem, situou-a naquele momento (década de 70), numa fase desenvolvimentista quer dizer, a Orientação Educacional estava sendo compreendida como uma ação que colocava os indivíduos a par de seu próprio desenvolvimento. Portanto, a Orientação Educacional seria uma ajuda para que os indivíduos crescessem para desenvolverem-se da melhor forma que lhes fosse possível. Desenvolvimento esse entendido como autoconhecimento de: atitudes, interesses, aptidões; amadurecimento físico, mental e social; desejos e expectativas pessoais e sociais. Tudo isso para melhorar a integração e a aquisição de autodireção na escolha de experiências enriquecedoras.

Nesse sentido, segundo Penteado, a Orientação Educacional seria um processo sistemático, contínuo e complexo; a assistência profissional, realizada através de métodos e técnicas pedagógicas e/ou psicológicas, que levariam os educandos ao autoconhecimento de suas características pessoais e do ambiente sócio-cultural. Tudo isso, com a finalidade de levar os educandos a tomarem decisões apropriadas às perspectivas de seu desenvolvimento pessoal e social (PENTEADO, 1976).

Tais afirmativas colocavam a Orientação Educacional como essencialmente técnica e psicológica, não a relacionando com a sua dimensão política. Logo, pressupunha-se que a Orientação Educacional fosse uma ação neutra e dirigida a alunos idealizados e abstratizados. Aceitamos , como Saviani, que toda a prática educativa possui uma dimensão política, e que mesmo sendo educação e política duas práticas distintas, são, ao mesmo tempo: "modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social. Integram, assim , um mesmo conjunto, uma mesma totalidade" . E que a dimensão política da educação estaria relacionada com a apropriação dos instrumentos culturais, ou seja, o compromisso com a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pelo aluno concreto. (SAVIANI, 1983, B).

Em suas colocações, Penteado ratifica o argumento acima quando propõe para a Orientação Educacional a seguinte concepção: "um processo de assistência profissional ao orientando para que ele realize opções racionais de tal forma que aumente a probabilidade de um desenvolvimento ulterior, individualmente satisfatório e socialmente desejável" (PENTEADO, 1976,p.6).

Essa concepção tinha um sentido paternal e individualista, podendo ser tomada como autoritária e ideológica, visto que mascara a questão do processo seletivo desenvolvido na escola. As possibilidades de crescimento, amadurecimento e de escolhas, que a escola historicamente vem oferecendo às crianças dos meios menos favorecidos, têm sido muito limitadas e os serviços de Orientação Educacional, quando muito, vêm realizando no interior da escola um projeto assistencialista, dando uma falsa idéia de igualdade de oportunidades.

Convém lembrar aqui Moyses e Lima quando afirmam que as crianças dos meios menos favorecidos trazem uma rica experiência de vida do seu meio e do mundo que as cercam, como por exemplo, fazem músicas e batucadas, sobem em árvores e andam por cima de muros, plantam e colhem, fazem compras e vendas nas feiras, constroem brinquedos do nada, etc. E no entanto, quando chegam à escola não aprendem nada, "mas aprendem e assimilam o conceito básico que a escola lhes transmite, o mito da ascensão social, da igualdade de oportunidades e depois assumem toda a responsabilidade pelo seu fracasso escolar" (MOYSES e LIMA, 1982, p. 60-61).

Voltando ainda ao trabalho de Penteado, onde é feita uma análise das vantagens da Lei nº 5.692/71 e da responsabilidade da Orientação Educacional em desenvolver no aluno "a capacidade de optar racionalmente de modo a promover a sua maior independência e auto-realização", o que constituiria o objetivo educacional da Lei nº 5.692/71 (p.6). Enaltecendo as grandes virtualidades da então nova lei, a qual achava que oferecia abertura em termos de descentralização e favorecia "a proposição de conjuntos de experiências, em função das diferenças individuais dos alunos". Porém, a preocupação maior de Penteado centrava-se na grande variedade de opções que seriam ofertadas aos educandos, dizendo, na oportunidade, que "o problema mais decisivo desloca-se para outro plano, qual seja o da escolha ou seleção valiosa das oportunidades de desenvolvimento integral. Ora, na busca de identidade, a Orientação define-se como uma educação para a escolha" (PENTEADO, 1976, p.7).

Porém, historicamente, a maioria das pessoas não tem condições de escolher, sendo que as escolhas são socialmente determinadas, sabendo-se que grande contingente de crianças brasileiras não tem conseguido nem acesso aos bancos escolares, nas primeiras séries do 1º Grau, e que a maioria dos que conseguem o acesso aí não permanecem. Entretanto, essa concepção não se -

ria válida nem mesmo para aqueles alunos que conseguissem chegar ao final do processo do Ensino de 2º Grau, pois que bem poucos teriam oportunidades de fazer escolhas, isto é, uma minoria privilegiada. Os demais iriam fazer parte do grande con-

Nessa mesma obra organizada por Penteado, encontram-se dois trabalhos do Orientador Educacional Celso João Ferretti que sempre esteve interessado nessa área, num deles: a Escolha Vocacional, naquela época nos dizia que "a Orientação se propõe como objetivo desenvolver nos indivíduos comportamentos racionais de escolha (no sentido funcional e substancial), de modo a capacitá-los para a realização de opções realistas e responsáveis" (FERRETTI, 1976, p. 83).

Não se pode negar atualmente as contribuições que Ferretti tem prestado, não só à Orientação Educacional para que repense a sua prática, como para a educação em geral, através de seus trabalhos publicados, tais como A Inovação na Perspectiva Pedagógica, In: Inovação Educacional no Brasil, 1980, etc. Nem se pretende analisar aqui todo o seu trabalho publicado na obra de Penteado (1976), pois se cairia em redundância. Porém, através dessa colocação de Ferretti, pode-se identificar como era situada a Orientação Educacional naquele período (década de 70), isto é, dentro de uma concepção que mascarava a determinação social das escolhas. Realizar escolhas realistas, coerentes com as concepções de Orientação Educacional então vigentes, seria fazer escolhas profissionais compatíveis com as necessidades de mercado de trabalho e com as reais condições individuais de cada um.

Levar os educando a realizar " escolhas racionais e conscientes " era então a proposta de trabalho apresentada pelos orientadores no início e no decorrer da década de setenta (e continua sendo na década de 80 para a maioria deles).

Nesse contexto, os alunos pobres deveriam adequar as suas características à realidade, isto é, não aspirar uma profissão a que não tivessem as devidas condições econômicas: "tais alunos deveriam compreender que todas as profissões são igualmente dignas e valorizadas" (ideologia disseminada historicamente pela Orientação Educacional).

A fim de que os educandos realizassem essas "escolhas racionais e conscientes", deveriam ser orientados para o mercado de trabalho. E os Orientadores Educacionais que na sua formação não recebiam (e ainda não recebem, na maioria dos cursos) subsídios quanto: à organização da sociedade em que vivemos; à noções sobre estrutura e superestrutura social; as relações de trabalho e de produção; ao papel do desemprego e a reserva de mão-de-obra nas sociedades capitalistas, etc., caberia a função de orientar para aquelas escolhas já que, segundo Ferretti, era esse o objetivo a que se propunha a Orientação Educacional.

Os Orientadores, no início da década de 70, não questionavam (atualmente vários orientadores inserem-se, também, no movimento de crítica à "pedagogia liberal") que escolhas poderiam realizar as crianças que de ano a ano eram, e ainda são, expurgadas do sistema escolar pelos mecanismos de seleção e discriminação que historicamente vêm sendo desenvolvidos no sistema escolar brasileiro.

Não é pretensão do presente trabalho colocar a culpa do fracasso escolar nos Orientadores Educacionais nem tão pouco em outros especialistas que atuam no interior da escola. No entanto, a escola pública de 1º Grau veio perdendo a sua função social, isto é, não vem desenvolvendo a contento o seu papel social que é o da transmissão de conhecimentos. E isto vem acontecendo mesmo com a instituição de serviços especializados no seu interior. Não estariam esses serviços, através de suas práticas, legitimando a ideologia de que a escola, tal qual a sociedade, oferece igualdade de oportunidades para todos? E que portanto, o sucesso ou o fracasso são de responsabilidade individual?

Sabe-se que o sistema sócio econômico gerador da pobreza material a que tem sido levada grande parte da população brasileira pode ser causa importante a contribuir para o fracasso escolar dos alunos oriundos das classes menos favorecidas, contudo, a seletividade é produzida essencialmente pelas condições escolares que são mecanismos poderosos que contribuem e produzem desigualdades sociais. Esse processo, segundo Mello, se desenvolve através de um duplo mecanismo "o primeiro é a exclusão dos mais pobres da escola, o segundo, a legitimação dessa exclusão na medida em que o parecer apenas técnico do modo de operar da escola dissimula o seu sentido político" (MELLO, 1982, p.15).

Na realidade, com a expansão do ensino causada pelas pressões sociais, a escola foi obrigada a abrir suas portas a grande massa dos filhos dos trabalhadores, em função do desenvolvimento do modo de produção capitalista. O crescimento da escola pública trouxe para o seu interior um outro tipo de aluno, que ela não estava preparada para receber. E quanto mais essa

escola tem se ampliado em quantidade, mais tem perdido em conteúdo e qualidade, enquanto um ensino de melhor qualidade, ofertado através de bons cursos, desenvolvidos em escolas bem equipadas, com recursos de toda ordem, tem sido privilégio de uma minoria, isto é, aqueles que podem pagar.

Não se pretende aqui sinonimizar ensino pago com qualidade de ensino, nem tão pouco responsabilizar a escola pública isoladamente pela sua perda gradativa de qualidade, pois sabe-se que vários fatores, como os da ordem sócio-econômica, têm contribuído para privatizar o conhecimento e "se encarregam de fazer com que os graus mais avançados do saber escolar sejam privilégio de poucos" (MELLO, 1982, p. 22).

Contudo, como afirma Mello, os milhares de alunos, que abandonam a escola por terem sido reprovados ano a ano, sofreram alguma ação docente, isto é, foram alunos de algum professor, logo, "esse fato tem um sentido político em si mesmo que decorre do papel mediador da ação da escola" (MELLO, 1982, p. 143).

Se a escola neste processo tem utilizado mecanismos de seleção para que os índices de reprovação e evasão continuem altíssimos, por várias décadas, então, todos os envolvidos no processo escolar também são responsáveis. Existe, pois, falta de comprometimento político com a maioria da população nas questões referentes ao fracasso escolar.

Diante das colocações de Mello, necessário se faz colocar a seguinte premissa: a preocupação da Orientação Educacional, em sua evolução histórica, no sistema escolar brasileiro, não foi no sentido de apresentar alternativas que afrontassem

o problema do fracasso escolar. Sua ação, de acordo com a bibliografia consultada, não esteve historicamente voltada para o aluno concreto que sempre frequentou a escola pública.

Entretanto, sua ação (e é o que se pretende argumentar no decorrer desse trabalho), historicamente, desde o seu aparecimento em nosso sistema escolar, teve como um dos seus objetivos essenciais a seleção dos alunos mais inteligentes, de acordo com os padrões estabelecidos, visando a um melhor rendimento escolar desses alunos; a identificação de alunos portadores de "anormalidades" para serem encaminhados a classes especiais; a seleção dos mais capazes para treiná-los em liderança com a finalidade de, mais tarde, ocuparem os cargos de direção da sociedade; o trabalho com os problemas de desajustamentos (e em Orientação Educacional, usualmente, ajustar significa evitar o afloramento dos conflitos e problemas que desviam o indivíduo dos objetivos para ele previamente estabelecidos).

III PLANO EMPÍRICO

No plano empírico o trabalho foi dividido em duas partes. Sendo a primeira constituída de análises e considerações sobre os planos anuais de trabalho dos Serviços de Orientação Educacional pesquisados, num total de 102 planos retirados de escolas que compõem a lista do anexo 1; a segunda parte é constituída de análise e considerações sobre os relatórios dos Serviços de Orientação Educacional que compuseram a presente pesquisa.

Os planos foram analisados a partir dos itens que o compõe conforme se observa no anexo 2, procurando-se identificar a postura política expressa nos mesmos pelos orientadores, bem como a ideologia e as contradições que estariam subjacentes nessas colocações. Tal postura se torna mais evidente nos itens 2, que versa sobre as condições sócio-econômica-culturais dos alunos; o subitem C, contido no item 4, que versa sobre as expectativas, predisposições e disponibilidade dos recursos humanos (quer dizer, corpo docente) em relação à atuação da OE; bem como ao item 5, o qual versa sobre a caracterização do clima educacional da escola.

Na segunda parte, a fim de ser facilitada a análise dos dados, foi efetuada uma síntese dos objetivos operacionalizados contidos nos relatórios e que versam sobre as necessidades básicas dos alunos. Objetivos estes que foram explicitados na parte operacional dos planos de ação, os quais foram agrupados em quatro áreas distintas, conforme os planos analisados e que são as áreas de atuação do especialista em Orientação Educacional:

- orientação individual ou vital;
- orientação escolar ou para os estudos;
- orientação vocacional e/ou profissional;
- integração escola-família-comunidade.

Cada uma dessas áreas foi trabalhada através de argumentação e análise.

1. CONSIDERAÇÕES E ANÁLISE SOBRE OS PLANOS PESQUISADOS

Os planos anuais dos Serviços de Orientação Educacional das escolas que compuseram a presente pesquisa, nesses quatro anos, não apresentaram diferenças significativas de ano para ano ou de escola para escola. Antes, percebeu-se grande semelhança no plano anual de uma escola para outra e a mesma semelhança no plano anual de uma determinada escola de um ano para outro.

A esse propósito, lembramos Loffredi, quando afirmou, em palestra, que a vinculação da ação da Orientação Educacional ao concreto "era uma coisa inexistente, se compararmos, por exemplo, o planejamento dos Orientadores Educacionais: são todos incrivelmente parecidos, do Rio Grande do Sul ao Acre. Como são parecidos! A gente fica pensando que a Orientação é uma abstração, para uma escola abstrata e para um aluno universal" (LOFFREDI, 1986, p. 38).

Os documentos pesquisados não deixaram de evidenciar o que normalmente vem sendo evidenciado nos planejamentos realizados na área educacional, isto é, uma forma superficialmente racional de distribuir os poucos recursos para o desenvolvimento de ações fragmentadas. Nesse sentido, Pinto fez o seguinte argumento:

... o pensamento crítico 'descobre a conexão de todo objeto ou fenômeno singular a uma totalidade, de que é parte, e percebe não ser lícito considerá-lo fora da constante relação a esta totalidade', enquanto que o pensar ingênuo 'recorta no real o aspecto que de momento lhe interessa e, mesmo quando conserva vaga menção de conjunto a que tal aspecto pertence, não leva em conta a natureza do todo, mas procura sempre isolar para melhor conhecer'. (HORTA, 1985, p. 221)

O planejamento não foi aí percebido de acordo com a concepção dialética, porque as ações a serem desenvolvidas não foram apresentadas de forma dinâmica, a fim de promover constantemente a tomada de decisões necessárias, pois, segundo a concepção dialética, "o Planejamento se constitui numa práxis que emerge da realidade e se origina de um conhecimento globalizante da sociedade e de seu projeto coletivo. Desta práxis, resulta o plano 'como expressão máxima de um projeto universal, no qual a vontade que se expressa no poder se torna geral e comum'" (HORTA, 1985, p. 218).

Entretanto, o planejamento na pesquisa foi percebido e sentido como um ato ingênuo e supostamente neutro, reduzido a uma forma mecânica e técnica de registro e fixação gráfica do que se predeterminou a realizar. Bem de acordo com o que diz Pinto:

A consciência acrítica, mesmo não negando o planejamento , faz dele ' uma tentativa de imobilizar o real, fragmentando-o em setores ou etapas, na intenção de discipliná-lo'. Sua idéia de planejamento 'repudia o caráter de totalidade' e 'procura localizar os fenômenos, a fim de dar-lhes soluções um a um ou por grupos bem definidos'. O planejar simplista, na vã tentativa 'de tornar desde já presente tudo quanto possa acontecer' , acaba por 'estabilizar a realidade, retirando-lhe o poder de fazer-se a si própria, na originalidade de seu movimento'. Assim, 'o planejamento ingênuo exclui a idéia de processo criador, substituindo-a pela de esquema configurador' (HORTA , 1985, p. 221).

A percepção dos orientadores sobre planejamento não foi a de um processo de tomada de decisões para ações políticas e participativas frente à realidade concreta. Portanto, os planos de ação pesquisados se reduziram ao preenchimento descompromissado de modelos padronizados (Anexo 2).

No entanto, esse aparente descompromisso, ou essa aparente neutralidade, marca muito bem um momento histórico e político da educação brasileira (SAVIANI, 1983,A).

Esses modelos padronizados de planos de ação eram compostos de vários itens, que serão descritos, e alguns, analisados no decorrer deste trabalho.

A. Levantamento e Descrição da Realidade:

1. Caracterização Geral dos Alunos:

- a) número de alunos por série, turmas e turnos;
- b) média etária dos alunos por série;

2. Caracterização Sócio Econômica-Cultural dos Alunos

Neste item, as descrições encontradas foram semelhantes às seguintes:

A escola atende alunos, em sua maioria, vindos de famílias de baixo nível sócio-econômico e cultural, havendo necessidade de a mãe trabalhar fora.

A maioria não tem alguém em casa que possa orientar e atender nas dificuldades encontradas (1979 escola de subúrbio de Curitiba - 10ª IRE).

Os alunos são oriundos de famílias numerosas, apresentando nível sócio-econômico médio inferior, predominando a renda familiar de um a cinco salários mínimos... Habitação: predominância de casas de madeira... Predominância de pais com curso primário... as condições de saúde da clientela apresentam problemas múltiplos, em geral ligados à desnutrição, à verminose, à falta de vacinação... A compra de material, no início do ano, para muitos representa um ônus acima de suas possibilidades, acarretando para a escola um problema a mais para ser resolvido. (1980 - escola, não do centro, mas do quadro urbano de Curitiba - não chegando a ser da periferia - 10ª IRE).

Através dos dados colhidos pela escola, constatou-se que a clientela é composta, principalmente, de alunos pertencentes à classe média inferior, provenientes das zonas urbanas, suburbanas e rural, apresentando nível cultural baixo, decorrente de pouca ou nenhuma escolarização dos pais. Grande número de alunos provém das vilas e aproximadamente 20% dos matriculados são assistidos pela Escola e pela A.P.M., recebendo uniforme, material e a sopa escolar (1981 - escola de Jacarezinho - 13ª IRE).

Através de dados colhidos pela aplicação de questionários, junto aos pais e alunos, pudemos constatar que 70% de nossa clientela escolar provém de nível sócio-econômico e cultural inferior e 30% do nível médio (1981 - escola de Arapongas - 19ª IRE).

O nível sócio-econômico dos alunos é de médio para baixo, pois seus pais percebem de um a dois salários, havendo alguns casos de desemprego e invalidez.

O nível cultural da família: analfabeto, primário, alguns casos de segundo grau e superior (1981 - escola de Apucarana - 22ª IRE).

Os alunos deste estabelecimento de ensino pertencem a famílias de classe média-baixa.

Os pais, na maioria, não possuem instrução primária; não gozam de conforto suficiente; a maioria não tem casa própria; poucas famílias possuem carro; quase todas possuem aparelhos de rádio e/ou televisão.

A maioria dos alunos não tem condições de praticar esportes e horas de lazer, Pois muitos trabalham no horário inverso ao escolar.

A saúde dos alunos é regular e poucos possuem algum instituto de previdência. Notam-se, em grande escala, numerosos casos de anemias, parasitoses (piolhos e sarna) e verminoses (1982 - escola de Ibaiti - 10ª IRE).

Dentre os planos anuais de trabalho das unidades escolares analisados (muitas escolas, embora constem dos relatórios das IRE's, não enviavam seus planos de ação e seus relatórios diretamente para a SEED), na sua totalidade demonstraram que seus alunos, numa base de 80%, eram oriundos de classe média à

inferior e, portanto, (dentro da lógica ideológica que permeia a prática escolar), portadores de carências materiais, físicas, afetivas, psicológicas e etc.

Os educandos foram ali apresentados dentro de um modelo padronizado e, conseqüentemente, predestinados ao fracasso escolar, na sua maioria.

Os especialistas em Orientação Educacional demonstraram que, presos à teorias que embasaram sua formação, não conseguiram apreender os alunos em um dado contexto social e em dadas condições de vida que deles fizeram o que são. Entretanto, os orientadores trabalharam com uma abstração de aluno, não com o aluno concreto, sujeito histórico de sua aprendizagem.

Outra questão que se coloca é que o trabalho desses especialistas, embora na intenção tenham proposto ação integrada segundo Lück, na prática se distanciaram da realidade concreta dos alunos e da prática pedagógica. Por conseguinte, demonstraram ter desenvolvido, no interior da escola, uma prática isolada e fragmentada (LÜCK, 1981).

Nesse sentido, lembramos Saviani, quando, em uma fala aos orientadores, reconheceu ser essa uma categoria bastante dedicada e bem intencionada, extremamente interessada em levar a bom termo a sua tarefa, sempre empenhada em se colocar ao lado do educando, "buscando fazer com que seus objetivos, seus interesses, suas perspectivas sejam obtidos". (SAVIANI, 1983, A, p. 194).

No entanto, recomendava, naquele momento, a necessidade de uma análise mais aprofundada para se chegar a "uma perspectiva crítica da própria profissão de orientação", pois, segundo Saviani, haveria

o risco de que todo aquele idealismo e toda aquela dedicação pudessem produzir resultados inversos a todos aqueles que os próprios orientadores estariam buscando.

Na ocasião, Saviani propôs ainda que os orientadores as sumissem uma perspectiva crítica de sua ação, a fim de que "lhes fosse mais fácil adequar as intenções às ações, adequar a ação que desenvolvem aos objetivos que querem atingir" (SAVIANI, 1983, p. 194).

Entretanto, desenvolvendo no interior da escola um projeto idealista sobre educação (sem a devida contextualização dos problemas educacionais), os orientadores não vêm refletindo com maior profundidade sobre as relações escola - sociedade, sobre o aluno concreto que frequênta a escola pública (cuja maioria vem das classes menos favorecidas), nem tão pouco o pa pel desta escola pública numa sociedade de classes e sua impor tância para as classes menos favorecidas.

Também, na presente pesquisa, a proposta de trabalho dos orientadores, não se libertando de uma concepção assistencia - lista e de ajustamento do aluno, não considerou a situação con creta da escola pública, nem tão pouco partiu das condições ma teriais de trabalho dos professores e das experiências de vida dos alunos. Entretanto, o que se observou nesta pesquisa é que o diagnóstico da realidade, como é de praxe dos Serviços de Orientação Educacional, foi realizado a partir do levantamento de questionários (uma das técnicas das mais utilizadas pela Orientação Educacional), que foram enviados aos pais pelos ori entadores no início das aulas sem o devido e prévio estudo da comunidade em que a escola estava inserida. As respostas obti - das podem, na sua maioria, ser consideradas duvidosas pelos se guintes motivos:

- pouca ou nenhuma instrução da maioria das pessoas envolvidas no preenchimento dos questionários;

- o preenchimento ter sido efetuado longe do ambiente escolar e sem a devida instrução das pessoas ou técnicos que os elaboraram;

- dificuldade dos pais em entender a linguagem técnica utilizada pela escola, na maioria dos casos;

- também a falta de interesse dos pais, em muitos casos, no preenchimento dos questionários, sendo, pois, um diagnóstico realizado indiretamente e longe da realidade que se queria comprovar.

Identificou-se na presente pesquisa a intenção dos orientadores em realizar um trabalho integrado. Entretanto, começaram a desintegração na própria elaboração de seus planos de ação, que apareceram como que soltos no tempo e no espaço, sem historicidade e sem contextualização, propondo, assim, um trabalho técnico e burocrático em todos os níveis.

Os orientadores, nas suas propostas de trabalho, não demonstraram preocupação em identificar e refletir, com os demais elementos do processo educativo, as contradições sócio-econômicas da formação social em que a escola estava inserida e em encontrar alternativas e possibilidades de superação dessas contradições.

3. Necessidades Básicas dos Alunos

Neste item são arroladas cinco grandes áreas de atuação da Orientação Educacional, onde são subentendidos os objetivos a serem trabalhados, bem como as respectivas atividades que se

riam desenvolvidas (teoricamente, segundo as necessidades demonstradas pelos alunos). As áreas descritas foram as seguintes:

- área educacional;
- área social;
- área vocacional;
- área emocional;
- área física.

Neste item, constata-se que, apesar de a orientação educacional exercer uma ação fragmentada dentro do processo escolar, existe ainda uma superfragmentação de tarefas no interior de sua ação, que será evidenciada quando da análise dos objetivos explicitados e já operacionalizados nos relatórios.

4. Caracterização de Recursos

a) Recursos Humanos:

Neste item, todos os planejamentos apresentaram um quadro demonstrativo dos elementos da escola, com a descrição de suas respectivas funções (dentro de uma visão funcionalista, como não poderia deixar de ser);

b) Recursos Físicos e Materiais:

Todos os orientadores fizeram aí uma descrição completa do seu ambiente de trabalho e dos objetos que o compõem (em vários trabalhos apareceram, neste item, queixas dos orientadores por não terem um local exclusivo para desenvolver o seu trabalho);

c) Expectativas, Predisposição e Disponibilidade dos Recursos Humanos com Relação à Orientação Educacional:

Se no levantamento sócio-econômico-cultural os alunos são identificados como portadores de todas as formas de carências (e portanto, de acordo com a ideologia da igualdade de oportunidades que permeia a prática escolar, serão responsabilizados pelos seus fracassos), na descrição dos elementos da escola há uma mudança de posições, assumidas pelos orientadores:

Os elementos responsáveis pela formação do educando, já citados no quadro demonstrativo, demonstram muitas expectativas com relação à O.E....

O trabalho escolar desenvolve-se de forma integrada e harmoniosa, contando com a participação efetiva de todos os seus membros, visando à formação integral do aluno (1979 - escola urbana de Curitiba - 1ª IRE).

Desde a sua implantação e início de funcionamento, as expectativas quanto ao S.O.E. são favoráveis. Nota-se que todo o pessoal envolvido no processo educativo se predispõe a realizar um trabalho integrado e harmonioso, voltado para o educando e à promoção do seu desenvolvimento (1981 - escola de Paranavaí - 35ª IRE).

Como nos anos anteriores, as expectativas quanto ao S.O.E. são promissoras, pois todo o pessoal envolvido na tarefa educativa se encontra predisposto a realizar um trabalho integrado e harmonioso, visando sempre ao educando.

Este serviço conta, bem de perto, com a cooperação dos professores Conselheiros de Turma e dos alunos monitores (1982 - escola de Arapongas - 19ª IRE).

Identificaram-se, nessas colocações dos orientadores, certas incoerências quanto ao registrado em documentos a serem enviados a órgãos oficiais e em relação ao que acontece de fato no dia-a-dia da vida escolar.

Tal fato pode ser comprovado pela recente pesquisa realizada por Pimenta, em quatro Estados brasileiros, sobre o trabalho da Orientação Educacional, onde se constatou "uma rejeição generalizada da equipe da escola, principalmente por parte dos professores, em relação à orien-

tação" (PIMENTA, 1982). Portanto, na realidade, as expectativas em relação à atuação da O.E. pelos elementos da escola não são essas que foram evidenciadas nos documentos pesquisados.

Quando da incorporação da tendência pedagógica, não diretivista na prática escolar, os orientadores tiveram a esperança de se reabilitar junto aos professores e tornarem-se especialistas em relações interpessoais. Acreditaram que se fosse criado "um clima interpessoal favorável no interior da escola", a atitude dos professores em relação à O.E. mudaria. Entretanto, sendo essa uma proposta que não nasceu da análise dos problemas concretos da escola, nem das necessidades sentidas pelos alunos e professores, ou do seio da prática social mais ampla, essa reabilitação não ocorreu, pois "os professores permaneceram resistentes ao trabalho do orientador" (PIMENTA, 1985, p. 144).

Esta constatação foi ratificada por Pimenta, após coletar informações em 13 Estados brasileiros, quanto aos entraves que dificultariam o trabalho do O.E. no interior da escola, quando colocou o seguinte argumento:

"Os Orientadores Educacionais são profissionais que sistematicamente apontam o fato de não serem compreendidos e aceitos pelos professores e demais membros da escola. Uma tentativa que têm feito é de constantemente definirem e redefinirem suas funções, com o intuito de virem a ser valorizados" (PIMENTA, Selma G. Trabalho apresentado no VIII Congresso Brasileiro de O.E. PROSPECTIVA, 1984, p. 15).

Outra conferencista, atuante neste VIII Congresso Brasileiro de O.E., ocorrido em julho de 1984 em Brasília, fez o seguinte comentário:

Não éramos bem aceitos, não víamos os frutos do nosso trabalho e não estávamos satisfeitos com o nosso desempenho profissional. Essas são afirmações que vocês apresentaram no levantamento que a Selma focalizou aqui, ... Nada disso é novidade, e posso ainda lhes dar um exemplo concreto, ao apresentar os resultados de um estudo concluído em 1979 (ALVES, 1979), onde 100% dos Orientadores entrevistados manifestaram-se insatisfeitos com sua profissão (importante frisar que foram contactados 93% dos Orientadores Educacionais que atuavam em escolas de 1º Grau em 1978, no Espírito Santo). Praticamente o mesmo que vocês têm dito neste Congresso, ou seja, inaceitação de seu trabalho pelos demais profissionais da escola... (ALVES, 1984, p. 29).

Saviani também ressaltou, em um de seus trabalhos, que a insatisfação profissional dos orientadores poderia ser constatada pelas queixas frequentes desses especialistas de que na escola realizavam as mais variadas tarefas, menos aquelas que são próprias da sua especialidade. Como são chamados a toda hora a fazer de tudo, não têm condições de exercer a sua especificidade, sendo até denominados de "quebra-galho" da escola. Diante de tal fato constatado, Saviani fez a seguinte indagação:

"O que significa isto? Significa, basicamente, que a própria estrutura da escola não tem um teor que comporte uma divisão mais sofisticada de tarefas"(SAVIANI, 1983, A, p. 208).

Significa, ainda, segundo Pimenta, que, tendo-se desenvolvido como uma instância do estado liberal capitalista e se constituído em profissão, por força legal, a O. E. perdeu-se num incipiente referencial teórico, ressentindo-se constantemente por não ser chamada a tomar parte nas decisões da escola; não serem as suas funções conhecidas pelos demais elementos da escola; por ser solicitada constantemente para resolver problemas e realizar funções que não têm nada a ver com a sua formação(PIMENTA, 1985).

Assim, se nas comunicações oficiais a O. E. assumiu o papel ideológico determinado pelos textos oficiais, identificaram-se contradições na sua prática do dia-a-dia, que marcam os limites de ação desses especialistas na escola pública.

Essas contradições, no entanto, não se identificam em relação aos textos legais e aos textos produzidos pela O.E., pois a visão que ela tem de si mesma é coerente com o papel ideológico proposto para esse especialista pela legislação vigente sobre educação.

5. Caracterização do Clima Educacional da Escola

Os orientadores, na presente pesquisa, ratificaram e legitimaram as colocações acima expostas, quando descreveram o item cinco de seus planos de ação da seguinte forma:

Todos os setores da Escola estão interligados. A Orientação Educacional procura trabalhar sempre integrada aos demais setores e manter um trabalho bem estruturado, apesar de não ser perfeito; procura-se manter entrosamento, embora haja uma certa resistência por parte dos professores, em termos de assessoramento psicopedagógico.

Salienta-se, no entanto, um ótimo entrosamento, digno de nota, entre a Orientação Educacional, a Direção e Orientação Pedagógica (1980 - escola de 1º Grau, zona urbana, Curitiba - 1ª IRE).

A Escola funciona num clima educacional agradável, o corpo administrativo e docente não mede esforços para que o aluno seja atendido, fazendo com que cumpra as suas obrigações de estudante e que amplie os seus conhecimentos cada vez mais (1981 - escola de 1º Grau, Jacarezinho - 13ª IRE).

O clima educacional desta escola é equilibrado e cooperativo, proporcionando ao educando imagens positivas de liberdade, responsabilidade e honestidade.

Todos se esforçam em promover condições que favoreçam o desenvolvimento integral do educando, prevenindo situações de dificuldades e não atuando apenas com recursos de remediação de problemas já criados (1982 - escola de 1º Grau, Ponta Grossa - 6ª IRE).

Nesta escola o clima educacional é caracterizado pelo calor humano, aceitação, cooperação e respeito, favorecendo, portanto, as condições para o desenvolvimento harmonioso do educando (1982 - escola de 1º Grau, Paranavaí - 35ª IRE).

O clima educacional deste Estabelecimento de Ensino é razoavelmente favorável ao desenvolvimento educacional de nossos alunos.

Filosoficamente, baseia-se nos aspectos educacionais de Piaget, Dewey e outros, os quais constituem finalidade fundamental da educação e desenvolvimento das potencialidades do aluno e sua integração social (1982 - escola de 1º Grau, Ibaiti - 10ª IRE).

O que ficou evidenciado nas colocações acima foi o seguinte: a divisão do trabalho, exercida no interior do processo escolar, que tem como decorrência a fragmentação das tarefas educativas e o isolamento da prática do professor, vêm reforçando a prática autoritária de cada elemento da escola na condução do processo educativo.

Essa divisão do trabalho pedagógico, no entanto, é dissimulada e ocultada por uma espécie de acordo tácito entre os elementos da escola que demonstram manter uma aparente unidade da equipe pedagógica.

Entretanto, na prática, essa unidade não é evidenciada, pois, se de um lado os professores rejeitam o trabalho dos especialistas, estes por sua vez, exercem uma função extremamente técnica e fragmentada, havendo antes uma competição entre os elementos da escola e que, segundo Rodrigues, afetam irremediavelmente a prática escolar; pois, na maioria das vezes ela "se revela não apenas no âmbito da sala de aula, mas também na verdadeira guerra que os professores e os vários especialistas travam no interior da escola para a demarcação de suas áreas de poder. Lutam entre si orientadores e professores, professores e supervisores, supervisores e orientadores e todos contra diretores e inspetores" (RODRIGUES, 1984, p. 80).

Rodrigues comenta, ainda, que, se todas as especialidades e competências fossem postas a serviço de uma ação coletiva e cooperativa, ao invés dessa competição entre proprietários privados de uma parcela do saber, elas se transformariam, de fato, em frente real de poder (RODRIGUES, 1984).

Os próprios cursos de Pedagogia têm contribuído para a ocorrência dos fatos acima comentados, formando, na maioria das vezes, especialistas desinteressados pelo processo pedagógico em sua totalidade (SAVIANI, 1983, A).

Muitos deles possuem uma "visão distorcida e parcelada da escola e revelam-se incapazes de enfrentar (até mesmo de entender) os problemas mais significativos da clientela com a qual trabalham" (SILVA, 1982, p. 5-6).

A questão aqui colocada não trata de se contrapor ao trabalho dos especialistas, porém, o que se contrapõe é a extrema fragmentação da organização do trabalho escolar e de sua prática, pois, somente na reflexão e na ação coletiva será recuperada a globalidade perdida na especialização.

Segundo Silva, "não é a divisão do trabalho em si, mas o modo como ela está ocorrendo na nossa escola - com características puramente formais - que tem contribuído para o esvaziamento da prática pedagógica em geral e para o fracasso escolar" (SILVA, 1982, p. 6).

2. CONSIDERAÇÕES E ANÁLISE SOBRE OS RELATÓRIOS PESQUISADOS.

Também os relatórios dos Serviços de Orientação Educacional das escolas, que compuseram a presente pesquisa nestes quatro anos, não apresentaram diferenças significativas de ano para ano ou de escola para escola, percebendo-se grande semelhança também nos relatórios de uma determinada escola de um ano para outro.

Os relatórios foram elaborados em modelos padronizados (Anexo 3), em estreita relação com os modelos padronizados de planos anuais de ação, evidenciando-se, desta forma, a tendência tecnicista que estava imperando no sistema educacional bra

sileiro, principalmente, em se tratando dos órgãos oficiais , como era o caso do Serviço de Orientação Educacional e Vocacional (SOEV) do Departamento de Ensino de 1º Grau (DEPG), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), do Paraná.

Nesses relatórios foram registrados mecanicamente o número de aconselhamentos e encaminhamentos individuais por séries, o número de contatos com professores e pais ou com a equipe técnica da escola.

As atividades realizadas em grupo com alunos, professores, pais e equipe técnica também eram registrados em quantidade.

A propósito, lembra-se novamente, aqui, Loffredi, quando afirmou que a O. E. parecia uma abstração, para uma escola abstrata e para um aluno universal e que, no entanto, tenta ser concreta através de ações quantificáveis (LOFFREDI, 1986).

A O.E., para efetivação do papel que historicamente tem assumido, não tem prescindido da utilização dos métodos de aconselhamento para a orientação individual, escolar e vocacional, que muitas vezes se confundem com a própria orientação educacional. Portanto, a maioria dos trabalhos publicados sobre O. E. tem versado sobre esse assunto e sempre sob um enfoque psicológico. No II Simpósio de O.E., ele foi percebido como:

... uma das etapas finais do processo de orientação e uma das mais difíceis tarefas do orientador. Não consiste o aconselhamento em dar informes ou conselhos, na acepção comum desses termos, mas em conduzir o aluno a realizar, ele próprio, sua orientação, mediante técnicas adequadas, utilizadas pelo orientador. A função e a responsabilidade técnica do orientador residem no uso de todos os recursos e

métodos psicológicos aplicáveis ao aconselhamento, a fim de que as funções, tanto gerais como específicas do programa de orientação, atinjam os reais objetivos de seu trabalho (II SIMPÓSIO DE OR, 1958, p. 52).

Schmidt caracterizou o aconselhamento como:

... processo de ajuda à pessoa menos madura ou portadora de dificuldades, a fim de promover condições que possibilitem sua auto-realização e que a interessem pela valorização do próprio desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social ; processo de ajuda que leva a pessoa a se empenhar, ao máximo, no aprimoramento de seus recursos, tornando-a apta a resolver seus problemas e agir positivamente numa comunidade democrática (SCHMIDT, 1964, p. 131).

Scheeffer argumentou que o termo aconselhamento, foi em pregado na sua evolução para "designar atividades que variavam de punição e coerção à relação permissiva que proporciona a liberação emocional do indivíduo e facilita o seu desenvolvimento" (SCHEEFFER, 1976, p. 12).

Na O. E., são utilizados vários métodos de aconselhamen to, tais como: Método Autoritário, Exortativo, Sugestivo, Inter pretativo, Catarse, Não-Diretivo, Diretivo e Eclético.*

Como já foi exposto no início deste trabalho, a O. E. tem acompanhado todas as vicissitudes por que tem passado a edu cação brasileira, assim, a utilização desse ou daquele método de aconselhamento tem sido de acordo com as tendências pedagógicas que permeiam a prática escolar e também de acordo com a postura teórica dos orientadores.

Para atingir os objetivos propostos nos planos de ação, foram registrados nos relatórios uma série de atividades reali za das pelos Serviços de Orientação Educacional (anexo 4), que

* Para maior aprofundamento sobre o assunto consultar: SCHEEFFER, Ruth. Aconselha mento psicológico: teoria e prática. 6. ed., São Paulo, Atlas, 1976.

aparecem em todos os manuais de O.E. como modelos a serem seguidos pelos orientadores como atribuição de suas funções. Entretanto,

a escola pública é perpassada pelas contradições sociais que dão origem, na instituição, a outras contradições. Tais contradições não apenas determinam as atribuições desses profissionais, como chegam, inclusive, a conformar suas idéias sobre o papel que desempenham nas relações que se dão na escola de 1º Grau... Ao se tornarem instrumentos do processo de expropriação do saber, os especialistas se colocam diante da resistência quase instintiva dos professores que põem em xeque as belas palavras da ideologia corrente acerca de suas atribuições (CAMPOS, 1985, p. 23-4).

Na verdade, pela análise dos relatórios, o trabalho dos orientadores tem ficado no plano restrito de atendimentos a problemas individuais, a algumas sessões de classe, à promoção de festas e campanhas, à organização de semanas de informação profissional, etc.

Nos documentos pesquisados nesses quatro anos, apareceram propostas de trabalho da O. E., através de pequenos projetos sobre os mais variados assuntos, sendo que, entre todos eles, apenas um era referente a problemas de alfabetização e dois sobre crianças com problemas de aprendizagem lenta. Entretanto, esses problemas foram focalizados como sendo unicamente de causas psicológicas.

O que ficou claro na pesquisa das atividades realizadas por esses especialistas, no interior da escola, foi o empenho dos orientadores em atingir todos os elementos do processo educativo, e impor sua presença, através de mensagens.

Essas mensagens (aproveitando-se das datas festivas e comemorativas), com cunho específico para cada ocasião, foram enviadas aos pais, alunos, professores, funcionários e demais elementos da escola e mereceriam um estudo mais profundo e uma análise também mais crítica a respeito, ficando aqui o registro para a abertura de próximos estudos.

Entretanto, evidenciou-se que a O.E. utilizou-se de mensagens alusivas a adatas comemorativas para veicular a ideologia dominante (liberal), transmitindo valores e idéias que não respondem às necessidades e à realidade do aluno cliente da escola pública de 1º Grau, procurando criar na escola um clima de equilíbrio, disciplina, obediência e de ajustamento aos padrões estabelecidos, evitando de toda forma o emergir de qualquer conflito.

As mensagens, bem como, os métodos de aconselhamento, demonstraram ser os instrumentos, por excelência, da atuação dos orientadores, que, muito embora tivessem proposto em seus planos uma ação integrada, desenvolveram, através desses instrumentos, ações isoladas.

Essas mensagens, embora aparentemente neutras, são instrumentos imbricados pelos conteúdos da ideologia liberal.

As questões sobre alfabetização, conteúdos significativos, ensino de melhor qualidade para alunos concretos, evasão e reprovação, não foram temas identificados em nenhuma dessas mensagens.

O uso de mensagens tem sido uma das práticas mais utilizada pelos Serviços de Orientação Educacional, pois tem demonstrado ser um meio eficiente para a ação desses especialistas que as utilizam nas seguintes áreas:

- mensagens relacionadas à orientação individual;
- mensagens relacionadas à orientação vocacional;
- mensagens aos professores;
- mensagens aos pais;
- mensagens alusivas a datas festivas e assuntos diversos.

Na maioria dos casos, essas mensagens são produzidas ou reproduzidas pelos SOEs, não havendo citação de autor com muita frequência.

Também nos relatórios foram arrolados os objetivos que haviam sido explicitados nos planos de ação, com as respectivas atividades com que foram operacionalizados e os resultados obtidos (avaliação) sempre dentro de uma forma técnica e mecanicista.

A parte seguinte do trabalho será desenvolvida tendo por base a síntese dos objetivos e das atividades arrolados nesses relatórios dos Serviços de Orientação Educacional.

B. OBJETIVOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Como é de praxe em todos os planejamento de âmbito educacional, também nos planos de ação analisados, os objetivos foram explicitados sob duas formas: gerais e específicos.

Nos relatórios, os objetivos foram apresentados sob forma operacional e propostos segundo áreas específicas:

- orientação individual ou vital;
- orientação escolar ou para os estudos;
- orientação vocacional e/ou profissional;
- integração escola-família-comunidade.

Evidencia-se desta forma, a extrema fragmentação que os especialistas em orientação vêm desenvolvendo no interior da escola.

1. Orientação Vital: Argumentação e Análise

A propagação da ideologia do desenvolvimento individual e do atendimento aos problemas vitais pela educação têm sido historicamente uma das maiores preocupações da O.E.

Os orientadores sempre estiveram preocupados com o caráter particular e pessoal da orientação individual, o que pode ser constatado nas exposições seguintes:

A orientação educacional deve existir na escola, para atender às determinações da psicologia das diferenças individuais - identificando cada aluno dentro do organismo escolar e das mais recentes conclusões da didática moderna, em que o mais importante deixa de ser o quanto se aprende, mas como se efetua essa aprendizagem realizada pelo aluno (I Simpósio de O.E., 1957, p. 91).

A maioria dos trabalhos publicados no Brasil sobre O.E. não deixaram de apresentar um enfoque especial sobre a orientação individual, colocando como finalidade dessa orientação:

"... individualizar a ação educativa, conhecer melhor o aluno (com suas características de personalidade, potencialidades, interesses) para ajudá-lo, a si mesmo e ao seu meio. Daí se conclui que orientação individual é fundamental num serviço de orientação... que se destina a todos os alunos e, por isto, todos os alunos serão objeto da orientação individual, isto é, poderão ser atendidos individualmente pelo serviço" (I SIMPÓSIO DE O.E., 1957, p. 93-4).

Como a O.E. apareceu no sistema escolar brasileiro no âmbito restrito da escola média (hoje 2º Grau), sua preocupação, desde o início, esteve voltada ao atendimento da clientela dessa modalidade de ensino, caracterizando o adolescente como:

"... uma pessoa humana, ou seja, um ser dotado de reflexão e capacidade para selecionar os meios que o farão atingir seu destino de homem inteligente e livre. É dotado de várias estruturas: fisiológica, psíquica, social, cultural, moral e religiosa. O valor de sua personalidade será positivo ou negativo, conforme se desenvolvam esta ou aquela potência"(II Simpósio de O.E., 1958, p. 79).

Pode-se identificar claramente a ideologia que estava subjacente a essas colocações, pois, para que essas potencialidades se desenvolvessem harmônica e equilibradamente em todos os planos, familiar, escolar, social, moral e religioso, necessário seria que ele, o adolescente, recebesse uma ajuda, a fim de que se tornasse um homem educado, isto é, "capaz de agir adequadamente por si e pensar nos outros".

Essa ajuda só poderia ser conseguida através de um serviço especializado, que viria em auxílio ao adolescente (ressalta-se aí, em grau profundo, conteúdos paternalistas e, por conseguinte, de dominação) na solução de seus problemas.

Nesse sentido, a O.E. auxiliaria o aluno, indicando os valores que deveria atingir, tais como, bem, verdade e beleza, possibilitando-lhe a aquisição de meios (idéias, hábitos, ações e técnicas), que deveria empregar para concretizar aqueles valores em realizações (II SIMPÓSIO de O.E., 1958).

Essa ajuda recebida pelo adolescente o tornaria apto a dirigir, ele próprio, a sua pessoa.

Em última instância, a orientação educacional teria as mesmas finalidades e executaria as mesmas tarefas propostas pela educação, ou seja, conseguir a formação integral do adolescente.

Para Schmidt & Pereira, a tarefa primeira da escola seria: "através de suas atividades intelectuais, sociais e espirituais, formar o homem que, de um lado, aspirasse intensamente ao aprimoramento de todos os seus dons e correspondesse aos apelos da grandeza e, de outro, soubesse conviver com seus semelhantes e trabalhar para o bem comum" (1964, p. 21).

Segundo as autoras acima, o estudo do aluno, em bases científicas, seria o primeiro passo para a orientação individual, pois as informações coletadas sistematicamente, através de técnicas específicas, seriam empregadas num esquema integrador em que o aluno fosse considerado como um ser humano único, sendo que esse processo unificado veria a pessoa como um todo.

O conhecimento do estado de saúde, da capacidade de realização, do ritmo de vida, das aptidões e interesses, do equilíbrio pessoal, das experiências anteriores nos planos da família e da escola, da filosofia de vida do aluno, seria, segundo as autoras, indispensável para a eficiência da orientação individual (SCHMIDT & PEREIRA, 1964).

É comum, nos trabalhos sobre O. E., os autores afirmarem que a orientação individual, ou vital, visaria atender os educandos nos seus problemas vivenciais, nas suas dificuldades em relação aos estudos, ao ajustamento escolar, familiar e social.

Tanto é que o Diretor Geral do Departamento de Ensino Médio do MEC, José Torquato Jardim, em pronunciamento feito na abertura do IV Congresso Brasileiro de O.E., partindo "da concepção de um

homem global, flexível, criativo e responsável em relação a si mesmo, aos outros e ao universo", propunha que a O.E., no ensino de 2º Grau, deveria se encarregar de acompanhar o adolescente no planejamento vital, nas fases de reflexão e de decisão, pressupondo que essas fases seriam o ponto de partida para as atividades e tarefas julgadas necessárias à sua auto-realização.

Recomendava que o processo de autodescoberta, que competia ao O.E. acompanhar, fosse um processo científico, sistematicamente planejado e avaliado.

Dessa forma, argumentava que a orientação "vital" seria um processo global, que envolveria as demais áreas da O.E. que poderiam, de certa forma, ser chamadas de subáreas da orientação vital. Porém, para efeitos de delimitação de áreas, elas poderiam tomar características específicas e se realizar através de três enfoques específicos: a saúde, o lazer e o trabalho.

Entretanto, o processo de O.E., além da orientação vital, envolveria, ainda, outras três áreas distintas, ou seja, orientação escolar, orientação vocacional e orientação para a integração, escola-família-comunidade, que se desenvolveriam concomitante (MEC. Depart. de Ensino Médio: Brasília, 7-A, 1976, p. 35-6).

Já em 1979, Carvalho não havia avançado além das concepções acima colocadas, pois justificava a reorganização da sociedade em um novo papel para a escola, argumentando que ela, a escola, cingia-se cada vez mais ao papel da instrução e que a complexidade da vida contemporânea estava a exigir da educação e, portanto, da escola, tarefas cada vez mais complexas que antes eram cumpridas pela família, igreja e outras organizações.

Carvalho ratificou o que já foi descrito no presente trabalho sobre a O.E. no Brasil, pois, dentro de um enfoque psicológico, afirmou que a demanda da população jovem pela escola era o resultado dos conflitos pessoais e interpessoais provocados pelas tensões entre o indivíduo e o grupo que, no seu entender, se configuravam pela dificuldade que os jovens sentiam em discernir entre os padrões antigos, que já haviam sido rejeitados, e a incerteza pelos novos, que ainda não tinham sido claramente delineados.

Carvalho, dentro de uma percepção liberal e, portanto, individualista, desconsiderou a luta da classe trabalhadora pelo direito à escolarização. Justificou a importância da orientação individual pelo fato de o aluno, no curso da escolaridade, encontrar-se em presença de possíveis escolhas, quer no campo pessoal ou profissional (CARVALHO, 1979, p. 31-53).

Na concepção dos orientadores que se basearam na psicologia do desenvolvimento e das diferenças individuais, como foi descrito acima, os educandos foram apresentados como indivíduos com dificuldades e possibilidades de optar por essa ou aquela forma de vida e que representariam não menos do que "átomos sociais" que, através da ajuda da orientação individual, comporiam o todo social.

Essa tendência de se colocar os educandos como indivíduos a-históricos, ou seja, sujeitos padronizados e universais, não fugiu à regra nos trabalhos pesquisados, pois os enfoques principais na área de orientação vital foram os seguintes:

- levantamento sócio-econômico-cultural dos educandos;
- intercâmbio de informações sobre o educando;
- encaminhamento de educandos a outros especialistas;
- ajustamento psicossocial do aluno;
- diagnóstico de todo e qualquer desajustamento e tratamento de alunos-problemas;
- orientação de alunos indisciplinados, com vistas à melhoria da disciplina escolar;
- orientação de alunos quanto a problemas levantados nos Conselhos de Classe;
- desenvolvimento de hábitos de higiene, física e mental;
- favorecimento do desenvolvimento integral e harmonioso do educando;
- modificação de comportamentos em relação à disciplina escolar;
- favorecimento da educação religiosa;
- prevenção de qualquer forma de desajustamentos e de conflitos;
- prestação de assistência aos alunos carentes;
- identificação e trabalho com as lideranças;
- orientação e esclarecimentos sobre sexo;
- orientação sobre nutrição;
- aplicação de testes variados para melhor conhecimento do educando;

- desenvolvimento do autoconhecimento e autoconceito do aluno.

A preocupação com o nível sócio-econômico dos alunos e suas carências materiais, físicas e emocionais foi uma constante em todos os documentos pesquisados. Pressupondo-se que essa preocupação ficou mais num sentido determinista, ou seja, o de eximir a escola de qualquer responsabilidade pelo provável futuro fracasso escolar de seus alunos, não sendo evidenciado, em nenhum dos planos, questionamentos sobre as causas e os porquês desses problemas serem uma constante na clientela que frequênta a escola pública. Antes, esses fatores têm sido utilizados como pretexto para se legitimar o fracasso dos alunos pertencentes à classe trabalhadora, que são os mais necessitados em frequêntar essa escola.

Os conflitos foram percebidos como disfunção, pois, ao emergirem, poderiam desvelar as contradições existentes no sistema educacional brasileiro e na própria função equilibradora e harmonizadora da O.E. dentro desse sistema, a qual seria a de contribuir para ajustar, adaptar e regular comportamentos que fujam ao padrão ideológico de normalidade imposto pela sociedade vigente.

Os especialistas em O.E., contaminados que foram em toda a sua formação por teorias que se embasaram na ideologia liberal e na psicologia das diferenças individuais, deram um enfoque específico em suas propostas de trabalho ao aluno enquanto indivíduo, em que o educando é visto, colocado e considerado dentro de uma estreita visão individualista.

O contexto sócio-econômico e cultural do educando não foi levado em conta. No entanto, o social foi percebido e focalizado como o produto das ações individuais e não o indivíduo como produto de relações sociais. Não se evidenciou que os indivíduos, por si sós, não são nada, pois "o modo pelo qual produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos do poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionados socialmente... as relações sociais que se sintetizam no indivíduo e as condições que criam as formas fundamentais de seu comportamento não existem como algo-supra-individual" (VAZQUEZ, 1977, p. 331).

A individualidade é importante enquanto concebida através das relações dos homens entre si e com a natureza, sendo que é "... partindo de determinadas relações sociais - e não do indivíduo abstrato ou do homem em geral - é que podemos compreender os homens - isto é, os indivíduos concretos - membros de uma determinada formação social, como sujeitos da práxis histórica" (VAZQUEZ, 1977, p. 332).

Dessa forma, nossos educandos poderiam ser compreendidos "não como indivíduos atomizados nem tampouco como meros suportes de relações sociais ou simples efeitos de uma estrutura social", pois serão eles que contruirão a sua própria história (VAZQUEZ, 1977, p. 332).

Desenvolvendo na escola uma ação referendada teoricamente num psicologismo exacerbado, dando excessiva importância aos aspectos psicológicos individuais que, por sua vez, estão desvinculados de uma dimensão política e social mais ampla, os orientadores vêm legitimando os mecanismos de segregação e discriminação que a escola historicamente tem utilizado.

Essa legitimação comprova-se no momento em que os orientadores diagnosticam problemas individuais isolados, colocando ênfase nos efeitos sem uma reflexão crítica das suas causas; quando tentam resolver os problemas através de uma prática isolada do

processo pedagógico; quando encaminham os educandos a outros especialistas, colocando nestes toda a responsabilidade pelos problemas apresentados.

Os orientadores, ao desenvolverem no interior da escola uma ação isolada e fragmentada, não refletindo o processo educativo em sua totalidade, têm perdido a visão do todo em função de sua especialização. E, usando de referencial científico, têm mascarado a discriminação que a escola vem exercendo sobre os alunos das classes menos favorecidas, rotulando-os de deficientes, carentes, imaturos e desajustados.

Ao se preocuparem com a orientação vital do educando, focalizando o autoconceito e o autoconhecimento, descrevem essa situação como "mergulho do indivíduo dentro de si mesmo" e não como o resultado de suas ações no mundo, pois "o homem só se isola através do processo histórico ; ... a troca é um dos principais meios da relação isolamento-individualidade" (CANEVACCI, c. 1978, p. 7).

É na ação coletiva sobre a natureza que o educando construirá a sua individualidade, a sua personalidade, pois "os atos dos indivíduos concretos como seres conscientes, isto é, suas práxis individuais, integram-se numa práxis comum que desemboca num produto ou resultado" (VAZQUEZ, 1977, p. 326).

Também a disciplina escolar foi focalizada pelos orientadores como problemas individuais a serem resolvidos através de ações isoladas e técnicas específicas.

De acordo com Franco, a escola, para realizar a sua função, necessita de esforço, dedicação e principalmente de disciplina, no entanto, a disciplina não pode ser entendida como um fim em si mesma; "... não pode ser puramente exterior, baseada num conjunto de regras de conduta, normas disciplinares... rígidas" (FRANCO, 1986, p. 62).

Dessa forma, não seria o trabalho isolado da O.E. que resolveria os problemas disciplinares no interior da escola pois , nesse sentido, a disciplina escolar ficaria reduzida a algo referente somente ao aluno. O "problema da disciplina passa a ser entendido como o da indisciplina do aluno".

A O.E., ao assumir o problema da disciplina escolar como simples faltas, insubordinação ou desajustamentos do aluno, pouco ou nada contribui para a compreensão dessa problemática. A "... disciplina, ao contrário, diz respeito a todos os elementos envolvidos com a prática escolar e precisa ser compreendida como algo necessário para atingir um fazer pedagógico coerente e eficaz, estando, dessa maneira, intimamente relacionada à forma como a escola organiza e desenvolve o seu trabalho" (FRANCO, 1986, p. 63).

É por essa razão que a transmissão e assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados, e que vêm a ser a função primordial da escola, tem uma estreita ligação com a disciplina escolar, pois o "trabalho pedagógico" não é um processo natural, espontâneo e tampouco ocasional (FRANCO, 1986).

A ênfase dada pela O.E. ao atendimento de problemas individuais isolados, ao invés de contribuir para que a escola cumpra as suas finalidades, contribui para que se instaure em seu interior "uma espécie de caos anárquico", onde cada um faz o que bem entende, conduzindo-se assim a um esvaziamento da ação educativa. E o prejuízo maior será para a formação daqueles próprios alunos que ela, a Orientação Educacional, diagnosticou como carentes e que, na verdade, são os alunos clientes da escola pública, ou seja, os alunos provenientes das classes menos favorecidas e que, em realidade, são os que mais necessitam dos conteúdos desenvolvidos pela escola para que possam intervir e modificar as suas reais condições, partindo de suas necessidades e possibilidades concretas.

Neste sentido, a disciplina escolar só poderá ser entendida como ação coletiva e cooperativa e interação entre métodos , conteúdos, transmissão e assimilação e comprometimento político , que deverão estar voltados para "a formação do homem necessário à construção de uma nova sociedade" (FRANCO, 1986, p. 63).

2. Orientação Escolar: Argumentos e Análise

A Orientação Educacional, apesar de ser fruto do "movimento escolanovista" e dos seus pressupostos, começou a ganhar corpo no Brasil na transição da escola tradicional para a nova. Se é que se pode dizer que essa transição tenha ocorrido realmente pois, segundo Libâneo,

A educação brasileira, pelo menos nos últimos cinquenta anos, tem sido marcada pelas tendências liberais, nas suas formas ora conservadora ora renovada. Evidentemente, tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência (LIBÂNEO, 1985, p. 21).

E a prática da O.E. também tem recebido influências de tais tendências. Vinda para o Brasil, no bojo das discussões que precedem a vinda da "Escola Nova", vem ainda muito marcada na sua prática pela pedagogia liberal tradicional. Sua prática, desde o início, foi baseada na aplicação de testes psicológicos, objetivando a seleção dos mais aptos, baseada na concepção que justifica as diferenças sociais como se fossem diferenças individuais; correção de desvios para o pleno ajustamento do aluno às estruturas sociais vigentes, bem como a utilização de técnicas de aconselhamento, estudo de caso e atendimento individualizado com o objetivo primordial de preparar o indivíduo para a sociedade urbana e industrial.

A prática da O.E. introduziu-se no interior da escola sob duas formas de atendimento: a preventiva e a corretiva. A primeira, também denominada "clínico-preventiva", cujo objetivo era prevenir os possíveis desajustamentos antes mesmo que estes aparecessem; e a corretiva, também denominada "clínico-corretiva", que corrigia os desajustamentos individuais. Nessa forma de atuação, o fracasso escolar sempre foi percebido como resultado de problemas individuais: psicológicos ou falta de inteligência, problemas emocionais e morais, etc. Portanto, anomalias que precisavam ser tratadas como tal.

Na medida em que as idéias escolanovistas foram impregnando a nossa prática escolar, a O.E. também foi introduzindo outros métodos de ação e formas de atendimento do aluno. Porém, se houve mudanças nos métodos e formas de atendimento, a finalidade continuou a mesma, ou seja, ajustamento do aluno a uma sociedade dada, jamais questionada.

Com a implantação da Reforma de Ensino, promulgada pela Lei nº 5.692/71, a O.E. desenvolveu uma fase áurea de atuação dentro de uma concepção tecnicista de educação.

Entretanto, a preocupação da O.E. nunca foi a de estar inserida no projeto pedagógico, antes o seu trabalho sempre se desenvolveu paralelo a este, ora exercendo uma função disciplinadora, ora erigindo o aluno como centro do processo educativo e ora se utilizando de métodos não diretivos, cuja maior preocupação seriam as relações interpessoais no âmbito escolar.

Assim é que, fundamentados nessas concepções, as preocupações dos orientadores evidenciadas nesta pesquisa quanto à Orientação Escolar foram:

- promoção de relações interpessoais no âmbito escolar;
- entrosamento: professor X professor, professor X aluno;
- organização e participação em Conselhos de Classes;
- avaliação e recuperação dos alunos;
- motivação educacional dos alunos;
- ajustamento do aluno ao grupo a que pertence;
- orientação aos alunos nos seus problemas de aprendizagem;
- intercâmbio sistemático de informações com a equipe técnica e administrativa;
- coleta, síntese, registro e atualização de dados significativos referentes ao aluno;
- trabalho com os problemas evidenciados no Conselho de Classe;
- assessoramento aos professores na resolução de problemas;
- melhoria da disciplina escolar;
- conscientização dos professores quanto às diferenças individuais existentes nos alunos de suas classes.

Os educandos foram aí apresentados num padrão abstrato, não diferindo de uma escola para outra ou de um município para outro.

A preocupação dos orientadores em sua proposta de trabalho para essa área, a escolar, não se destacou pela opção de lutar por um ensino de melhor qualidade para atendimento de alunos concretos, isto é, alunos que frequentam a escola pública. A escola pública que, mesmo exercendo sua contradição, ao mesmo tempo que reproduz a estrutura capitalista em que está inserida, tem sido uma das poucas oportunidades obtidas pela classe menos favorecida para que se aproprie dos conteúdos nela desenvolvidos.

Essa contradição deveria ser preocupação não só da O.E. em ação isolada, mas de todo educador comprometido com um ensino de melhor qualidade para o aluno concreto dessa escola.

É na superação dessa contradição que a escola pública deveria se tornar uma escola de qualidade, onde a maioria da população em idade escolar tivesse acesso ao conhecimento socialmente produzido e valorizado; onde a importância e a significação dos conteúdos transmitidos fosse fundamental. Que esses conteúdos fossem problematizados, dialetizados, que desenvolvessem a consciência crítica dos educandos para que pudessem criticar e atuar em sua realidade para transformá-la, pois, aceitando-se a argumentação de Saviani, enquanto a classe dominada não se apropriar do saber elaborado, ela não se conscientizará da sua condição de dominada.

Também, seria importante a articulação desse saber elaborado, ou seja, da cultura acumulada, com as reais condições sócio-culturais dos educandos.

Entretanto, a preocupação por uma escola pública de melhor qualidade não foi identificada nos trabalhos analisados. Também a preocupação com o fracasso escolar, isto é, com a evasão e a repetência, não apareceu de forma significativa na pesquisa.

O fracasso escolar demonstra ser um problema político, pois que são as crianças das classes menos favorecidas que se evadem da escola ou que são reprovadas por ela, sendo nas primeiras séries do 1º Grau que a escola, sistematicamente, inicia esse fenômeno de seleção. Forma-se, assim, a imensa pirâmide necessária para a permanência do "status quo" que predetermina a divisão da sociedade em classes distintas.

Embora sendo nas primeiras série de escolarização do ensino público que os problemas pedagógicos mais se manifestam, a preocupação do Estado em relação à O.E. nunca foi nesse sentido. Logo, os problemas de aprendizagem do aluno, que ingressa nas primeiras séries da escola pública, também não tem sido preocupação da O.E. que, historicamente, vem exercendo o papel ideológico determinado pelo Estado nos seus textos legais.

A O.E., que não se originou de uma necessidade concreta apresentada pela escola, como é o caso, por exemplo, de alunos com dificuldades reais de aprendizagem na leitura, na escrita, com distúrbios de concentração etc., não tem baseado sua ação no sentido de buscar alternativas ou mesmo recursos técnicos para a superação desses problemas de aprendizagem do aluno concreto.

O trabalho da O.E. no sistema escolar não tem se evidenciado pela preocupação com o fracasso escolar. Antes, desde a sua origem, esteve destinado a alunos cuja faixa etária estaria acima dos 12 anos, alunos que já haviam conseguido passar pelos mecanismos de seleção das primeiras séries como também pelos exames de seleção para níveis mais avançados (exames de admissão).

A função sugerida para a O.E., nos textos legais, nunca foi no sentido de resolver concretamente os problemas de aprendizagem. Todavia, a função sugerida foi ideológica, com propostas de formação da personalidade, de desenvolvimento integral e orientação vocacional do aluno, camuflando, dessa forma, a verdadeira realidade escolar e mascarando os mecanismos de seleção do sistema de ensino.

Diante da análise realizada, concluiu-se que a O.E., além de desenvolver um trabalho isolado e fragmentado, não tem criado alternativas para afrontamento do problema do fracasso escolar. Antes, tem-no legitimado "cientificamente" quando faz uso de instrumentos psicologizantes, tais como testes de inteligência e de aptidão, que dão aparência legal ao sistema de triagem desenvolvido pela escola. Esses instrumentos, através de estudos mais aprofundados, talvez pudessem ser realmente utilizados como meios para ajudar as crianças que não conseguem acompanhar o ensino comum. No entanto, têm sido utilizados em função da ideologia dominante.

3. Orientação Vocacional: Argumentos e Análise

As questões sobre educação e trabalho têm sido uma preocupação constante da O.E., que teve sua origem no campo restrito da orientação e seleção profissional. Tal preocupação com a preparação para o trabalho tem, no entanto, um sentido distorcido, pois coloca o mercado de trabalho como o cerne da ação educativa e como o objetivo principal a ser atingido.

A ação da O.E. sempre esteve voltada para a valorização dos meios adequados ao encaminhamento dos indivíduos à demanda do mercado de trabalho de cada época.

É evidente nos trabalhos pesquisados a marcante tendência, que começou a predominar no final dos anos 60 e início dos anos 70 nos meios educacionais, de tentar vincular a escola com a preparação para o trabalho e para o desenvolvimento. Tendência essa que tem marcado profundamente as propostas pedagógicas vigentes no sistema escolar brasileiro.

Entretanto, um ponto importante não tem sido questionado pelos orientadores; é o porquê das questões sobre o trabalho no interior da escola serem, por determinação legal, de competência exclusiva da O.E. e desenvolvidas através da "Orientação Vocacional". A O.V. se realiza, por sua vez, através de informação profissional, da sondagem de aptidões e de interesses, utilizando-se de testes vocacionais, inventários de interesses, questionários, entrevistas, sessões de grupo e aconselhamento vocacional, procurando compatibilizar as características do aluno às necessidades do mercado de trabalho, havendo, por parte dos orientadores, uma certa confusão entre o que de

veria ser preparação para o trabalho, informações sobre o mercado de trabalho e preparação para o "mercado de trabalho".

Assim, os orientadores educacionais que, na sua maioria, não têm recebido em sua formação subsídios quanto à organização de uma sociedade em classes sociais distintas; noções sobre as relações de trabalho e de produção; a divisão do trabalho em tarefas cada vez mais fragmentadas; o papel do desemprego e do subemprego nas sociedades capitalistas; o sentido da orientação profissional para os educandos oriundos das classes trabalhadoras, etc, têm, historicamente, orientado os educandos para o mercado de trabalho, a fim de que realizem "opções racionais e conscientes".

O trabalho tem sido percebido pelos orientadores educacionais dentro de uma concepção estreita, ou seja, visto apenas como produção de bens materiais.

Nessa ótica, fica evidente a distorção do sentido da relação escola e trabalho, pois a preparação para o trabalho passa a ter um sentido de treinamento e formação de mão-de-obra, "não se questionando o processo e a relação de trabalho, nem mesmo o sentido do trabalho enquanto forma de ação do homem na construção do mundo". Dessa maneira, "não é o trabalho que se torna fonte inspiradora do processo educativo, mas a preparação técnica e profissional do trabalhador, que é incorporada como fim da ação educacional" (RODRIGUES, 1985, p. 60).

Rodrigues argumenta que o que não se deve perder é a dimensão mais abrangente do entendimento a respeito da questão do trabalho na sociedade capitalista como conteúdo educativo a ser desenvolvido no processo pedagógico, pois o trabalho é mui

to mais do que mera produção de bens materiais. É pelo trabalho que o homem se faz homem, transformando a natureza e colocando-a socialmente a seu serviço.

O trabalho humano não só recria o mundo natural como também produz um mundo novo, histórico e social.

É através de uma relação dialética que o homem se insere na ordem social e produz uma nova ordem, mudando tanto as relações humanas como as suas relações com a natureza. Essa relação dialética se realiza através do trabalho humano, que produz também o saber ou os saberes acumulados, que se constituem em patrimônio comum e deveriam estar ao alcance de todos os membros de uma sociedade. Portanto, o trabalho humano não produz apenas bens materiais.

Nesse sentido, a própria educação se configura como trabalho, pois o processo educativo se desenvolve através de trabalho. A relação desenvolvida entre professores e alunos é uma relação de trabalho. Logo, a relação educação e trabalho não pode ser imaginada como algo que ocorre distante da escola e vista apenas sob a ótica do modo de produção capitalista, onde o trabalho é percebido apenas como a produção de bens materiais.

A relação entre educação e trabalho é uma realidade concreta que perpassa toda a vida dos educandos, sendo uma questão de responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo e que não deveria ser preocupação exclusiva dos orientadores educacionais.

No entanto, nos documentos examinados, as questões sobre o trabalho foram tratadas como algo que está para vir a ser, colocadas num futuro distante, dentro de um sentido de "faz-de-conta". Foram estas as preocupações evidenciadas:

- sondagem e valorização de aptidões e interesses;
- informação educacional e profissional;
- importância da escolha profissional;
- condições e limitações quanto à escolha profissional;
- as várias profissões e sua importância social;
- entrosamento da escola com instituições públicas e particulares;
- importância da formação especial e profissional;
- importância do estudo para a realização pessoal, social e profissional;
- aplicação de testes vocacionais;
- aconselhamento vocacional;
- importância do trabalho como ajustamento pessoal e social;
- participação de pais e professores na escolha vocacional dos educandos;
- valorização do trabalho e aceitação de todas as profissões;
- desenvolvimento, nos orientandos, de atitudes favoráveis face ao trabalho em geral.

O "trabalho" foi aí apresentado como aquele que enobrece e dignifica o homem, sendo mostrado de forma idealística, evidenciando-se que mesmo as profissões menos lucrativas fazem as pessoas felizes; as profissões são todas igualmente importantes, mesmo existindo entre elas grandes diferenças salariais.

Enfatizando a valorização do trabalho em geral, sem a devida reflexão e análise sobre as condições em que se realiza o trabalho subordinado ao modo de produção capitalista, os O. Es. procuraram desenvolver nos educandos o gosto pelo trabalho e a valorização de todas as profissões, reforçando e legitimando a ideologia da classe dominante.

Ficou evidente a ideologia que estava subjacente na definição dos objetivos que enaltecem o trabalho em geral e a valorização de todas as profissões, pois, a idealização do trabalho e de todas as profissões mascaram os próprios objetivos da sociedade capitalista, que são camuflados através de idéias de liberdade e igualdade nas relações de trabalho.

É para a ideologia dominante (liberal), que justifica as desigualdades sociais e escolares que as reproduzem, os conceitos de mérito e de responsabilidade estão articulados com o conceito de aptidão. Assim, usando do raciocínio de que a sociedade e a escola são democráticas, as desigualdades individuais seriam as causas das desigualdades sociais; logo, aqueles que obtiveram sucesso foi porque se esforçaram mais e se tornaram mais aptos. Quanto aos menos aptos, foi porque se esforçaram menos e estariam, por conseguinte, fadados ao fracasso escolar e, posteriormente, ao fracasso social.

Os alunos foram assim levados à assimilação de idéias de que a desigualdade entre os homens estariam fundamentadas nas condições pessoais de cada indivíduo, isto é, nas aptidões naturais, nos interesses, nos desejos e na liberdade de escolha. E que o importante seria realizar "escolhas racionais e conscientes". Nesse sentido, os alunos foram vistos como indivíduos que têm a liberdade de realizar escolhas e que as aptidões específicas e o esforço individual seriam responsáveis pelo lugar que cada um ocuparia na escala social.

Nessa lógica, todos os indivíduos que frequentassem a escola, seriam levados pelo processo educativo à desenvolver suas potencialidades, conforme suas aptidões naturais e específicas e sua própria vontade, sendo livres para fazer as tais escolhas racionais e conscientes, e, portanto, responsáveis também pelo sucesso ou ao fracasso a que chegassem. Dessa maneira, as determinações econômicas e sociais vêm sendo mascaradas.

A O.E., ao assegurar a todos os alunos a realização pessoal e social, através do sucesso escolar e da escolha adequada de uma profissão, assume um papel ideológico importante para o sistema, papel que sempre foi reforçado e legitimado pela legislação brasileira sobre o ensino, no que tange a O.E.

Com a implantação da Reforma de Ensino pela Lei nº 5.692/71, prometendo a todos a realização pessoal via escola, o princípio de mérito pessoal sobre a situação econômica foi também reforçado e legitimado teórica e cientificamente pela prática da O.E., pois, esta, justificando através de sua ação a ordem

social vigente, vem camuflando historicamente a relação real da escola com a estrutura sócio-econômica.

A realidade econômica, em nenhum momento, foi preocupação dos orientadores nos trabalhos pesquisados. Antes, ao propor a harmonia e a dignidade do trabalho em geral, ativeram-se a idéias abstratas, intemporais, eternas e sem relação com a base material. Acreditando-se, por força legal, serem os profissionais responsáveis pelas questões do trabalho no interior da escola, desenvolveram então, junto aos alunos, situações criadas artificialmente, irreais e desinteressantes, uma vez que a maioria dos alunos que freqüentam a escola pública já trazem alguma experiência de trabalho.

As discriminações sofridas pelos jovens no mercado de trabalho, a exploração da mão-de-obra dos menores, que executam as mesmas tarefas desenvolvidas pelos adultos e, no entanto, recebem salários menores, não foi preocupação demonstrada pelos orientadores. Entretanto, essa é uma realidade que não poderia ser ignorada pela escola, pois, para a maioria dos jovens que freqüentam a escola pública, o trabalho representa condição indispensável para que possam continuar os seus estudos.

Segundo Ferretti, o objetivo da Orientação Profissional não deveria ser o de preparar os jovens para realizar escolhas profissionais, mas o de instrumentá-los para realizar reflexões críticas sobre o ingresso numa dada profissão e sobre o exercício dessa no contexto da ordem econômica vigente no país (FERRETTI, 1985).

Diante do exposto, não se pode entender as profissões sem se compreender a estrutura econômica como uma totalidade em movimento. Portanto, é necessário perceber a realidade da história que não espera. E as profissões desenvolvem-se de acordo com a marcha lógica do capital, ou seja, o máximo de lucro com o mínimo de custo, havendo, pois, a necessidade de se estudar os porquês dos fenômenos, as causas da realidade para se construir uma visão histórica, social e política dos fenômenos que regem uma dada profissão.

Uma educação que se diga comprometida com a realidade vi vencial dos educandos não pode deixar de refletir e desenvolver com estes a compreensão da organização e divisão do traba lho, os seus preceitos e princípios, sua natureza, seus valores e condições que regulam as relações de trabalho, numa dada sociedade. Existe, pois, a necessidade de educandos e educadores refletirem sobre a extrema divisão técnica do traba lho e da complexidade do mundo industrializado, onde o trabalhador perdeu o controle de seu próprio processo de produção, pois, "o mundo industrializado impõe uma divisão internacional do trabalho, de tal forma que as populações que não têm acesso às mais modernas conquistas do conhecimento científico e tecnológico não podem sequer decidir o que vai ser produzido nas regiões que habitam" (In formativo CENP, Edc. Especial , Fe. 1985, p. 29).

O que vai ou deixa de ser produzido é ditado pelas re giões industrializadas e hegemônicas que ditam assim as pró - prias condições e organização do trabalho.

A educação deveria se preocupar com a natureza históri ca do trabalho, não se descuidando com a forma que vem assum in do no presente.

A relação educação e trabalho deveria ser preocupação de todo o projeto pedagógico, devendo ser analisada e refletida através de questões como:

- a complexidade do mundo industrializado;
- os processos e meios de produção;
- as tarefas fragmentadas desenvolvidas pelo trabalhador;
- o distanciamento do trabalhador do produto do seu trabalho;
- a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual (os que pensam e os que executam);
- as condições de trabalho e de vida do trabalhador;
- as raízes históricas da divisão do trabalho;
- os trabalhadores e suas organizações de classes;
- a legislação trabalhista; e etc.

A função da escola, que é social, deveria proporcionar ao educando uma visão crítica da realidade do mundo do trabalho, pois possui um excelente instrumental que é o conhecimento. E, se esse instrumental fosse colocado nas mãos dos futuros trabalhadores das camadas subalternas, a escola seria muito mais eficiente do que tentar prepará-los para situações emergenciais ou situações de "faz-de-conta".

Diante do que acima foi argumentado, a preparação para o mundo do trabalho pela escola não significaria a preparação imediata de mão-de-obra barata para a empresa, pois as mesmas,

através de suas agências específicas, já se preocupam com a formação dos trabalhadores no sentido de adaptá-los melhor , eliminando erros e falhas, diminuindo a taxa de absenteísmos, de deserções, etc, visando sempre à preservação da "saúde da empresa" e, assim, à reprodução do capital com um mínimo de resistência possível dos trabalhadores.

Então, a preparação para o mundo do trabalho, pela escola, significaria a preparação do homem consciente e crítico . Significaria, então, dotar o futuro trabalhador com o conhecimento socialmente valorizado para que atuasse em seu mundo e para que pudesse transformá-lo com a sua ação.

O objetivo da formação para o trabalho pela escola deveria ser, então, "formar o educando como homem e como cidadão e não apenas prepará-lo para o exercício de funções produtivas nas empresas, para ser consumidor competente dos produtos disponíveis no mercado" (RODRIGUES, 1984, p. 84).

Contudo, a formação de uma visão crítica sobre o mundo do trabalho não ocorre estaticamente como a O.E. vem realizando historicamente através de sua ação , ou seja, sondando aptidões e interesses, descrevendo as profissões e reduzindo-as a simples descrições das atividades do profissional.

A formação de uma visão crítica sobre o mundo do trabalho desenvolve-se através de uma relação dialética que ocorre ao longo do processo pedagógico. Dessa forma, as questões sobre a relação educação e trabalho não podem e não deveriam ser da competência exclusiva da O.E., nem tão pouco deveria ser objetivo de disciplinas específicas, como vêm ocorrendo, porém, uma preocupação que perpassa o desenvolvimento de todo o currículo.

Enquanto o trabalho não for percebido pela educação escolar, na sua concepção humana, isto é, que não só recria o mundo natural como também produz um mundo novo, histórico e social e não for preocupação e presença no desenvolvimento do projeto pedagógico, desde a educação dita pré-escolar até aos demais graus de ensino, não se poderá falar em educação integral do homem.

4. Integração: Escola-Família-Comunidade: Argumentação e Análise

Teoricamente, a integração escola-família-comunidade tem sido uma das preocupações básicas da O.E. A maioria dos trabalhos publicados sobre O.E. não se descuidaram de apresentar importantes capítulos relacionados a essa questão.

Schmidt, na década de 50, ressaltava a necessidade da "escola abrir suas portas à comunidade, estendendo não só aos pais, mas também à comunidade em geral, os benefícios do seu equipamento e do seu pessoal especializado" e enfatizava, na ocasião, que "cabe à família, por direito e dever, a tarefa de educar a criança". SCHMIDT & PEREIRA, 1964, p. 205).

No entanto, argumentava que a família sozinha não teria as condições de realizar, a contento, tal intenção; por essa razão, recorria à escola para que a ajudasse em tal responsabilidade. Complementava, ainda, que a escola não poderia exercer sua missão sem manter estreita ligação com a família do educando.

Ao orientador caberia então a incumbência de suscitar relações entre a família e a escola no sentido de:

- "a) tornar a família conhecedora das tarefas do Orientador Educacional e da colaboração que ela pode receber do mesmo, respeitando o lugar que lhe compete;
- b) conhecer melhor o aluno e as influências que recebe na família;
- c) auxiliar a família no seu próprio ajustamento" (SCHMIDT & PEREIRA, 1964, p. 205).

Imídio Nérici, na década de 70, ratificou essa postura, dizendo:

Deve ser preocupação constante da Orientação Educacional manter o maior número possível de contatos com a família do educando, a fim de orientá-la quanto às mais eficientes maneiras de cooperar com a escola na educação de seus próprios filhos, e que, apesar das suas propaladas limitações quanto à educação a família muito poderia fazer para colaborar com a escola. O que seria preciso, no entanto, seria convencê-la quanto as suas obrigações de educação e fornecer-lhe, sempre que necessário, orientação para o bom desempenho das mesmas (NÉRICI, 1974, p. 51).

Também a legislação brasileira sobre educação, no que se refere à O.E., tem demonstrado preocupação com esse tema, instituindo a O.E. como ponte entre "escola-família-comunidade".

O trabalho do O.E. junto à comunidade é pois uma atividade legitimada e regulamentada pela legislação educacional vigente.

A Lei nº 5.692/71, em seu artigo 10º, além de instituir a obrigatoriedade desse serviço na escola, ressaltou a necessidade de o mesmo ser realizado "em cooperação com os professores, a família e a comunidade".

O decreto federal nº 72.846/73 regulamentou como atribuições do profissional em O.E. "planejar e coordenar a implantação e funcionamento do Serviço de Orientação Educacional em nível de escola e comunidade" (Art. 8 a.) ; "participar no processo de identificação das características básicas da comunidade" (Art. 9 a.); "participar no processo de integração escola-família-comunidade" (Art. 9 g).

Nos planejamentos pesquisados, essa preocupação não foge à regra, aparecendo na seguinte forma:

- entrosamento escola-família-comunidade;
- clima de amizade entre a escola e a comunidade;
- trazer a família para cooperar;
- reconhecimento de valores sociais da família, escola e comunidade, tais como, disciplina e responsabilidade;
- levar os pais a se responsabilizarem pelos:
 - . cuidados com o material escolar, saúde e tarefas do educando;
 - . controle de faltas e conduta correta;
 - . formação de hábitos e atitudes;
 - . problemas de desajustamentos;
 - . desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo;
 - . desenvolvimento de auto-estima no educando;
- contribuição para o funcionamento da A.P.P.;
- promoção de palestras por profissionais liberais e técnicos na escola (informação profissional);
- diálogo com os pais para o ajustamento social e emocional do educando;
- responsabilidade dos pais na formação do educando;
- relacionamento familiar.

Embora teórica e intencionalmente os orientadores tenham focado com certa ênfase a necessidade de maior integração entre a escola-família-comunidade, não se identificou nos planos de ação uma abertura para o social. Antes, identificou-se uma falta de análise dos determinantes sócio-econômicos e das relações de produção de uma sociedade capitalista, ou seja, uma sociedade composta por classes antagônicas.

Todo o esforço realizado e demonstrado pelos orientadores foi no sentido de que as famílias dos alunos se aproximassem da escola para colaborar com ela.

Não se verificou a preocupação por parte da O.E. em demonstrar a percepção que a escola tem de seus alunos e como esses alunos são recebidos pela escola.

Não se percebeu um questionamento quanto à participação efetiva da comunidade e da família na educação de seus alunos e se estes e seus familiares têm condições de dialogar com os demais elementos do processo educativo sobre o projeto pedagógico que é desenvolvido pela escola.

Verificou-se, na análise dos trabalhos pesquisados, que apesar da intenção, o sentido social da educação e a função social da escola, numa sociedade de classes, não foi percebido pela O.E. e a interrelação do contexto social com a prática educativa não foi focalizada.

As relações que envolvem a saída das mães para o trabalho fora de casa não foram percebidas e refletidas pela O.E., nem havendo reflexão sobre por que ser o trabalho de todos os membros da família tão importante e de extrema necessidade para as famílias de baixa renda.

A inviabilização da intencionada integração escola-família, ocasionada pelo acréscimo da jornada de trabalho dos pais, não foi refletida e analisada.

Os mecanismos que obrigam as famílias a lançar cedo seus filhos no mercado de produção e a exploração do trabalho desses menores, em consequência da posição de suas famílias na escala social e do seu consequente alijamento dos meios de produção e da repartição de riquezas, não foram levados em conta pela O.E.

A luta de classes, a seletividade profissional, o posicionamento político, as organizações comunitárias, foram temas inexistentes nas propostas de integração escola-família-comunidade nos trabalhos pesquisados.

Os pais, na sua maioria, foram percebidos como pessoas de baixo nível que pouca ou nenhuma contribuição teriam a dar, a não ser aquelas propostas pela própria escola (diagnóstico da realidade).

Em função do acima exposto, constatou-se que a realidade social dos alunos e de suas famílias foi como que isolada da escola e da própria sala de aula. No entanto, o ensino tem sido ministrado apesar desse isolamento, tornando os conteúdos e a aprendizagem desprovidos de significados.

A reflexão conjunta entre todos os elementos do processo educacional sobre o trabalho educativo e se este parte das reais necessidades demonstradas pelos alunos, pais e professores, não foi verificada.

Não se identificou a participação dos pais e da comunidade em decisões fundamentais que devem ter ocorrido no âmbito escolar e que, por certo, afetaram-nos diretamente.

Verificou-se, no entanto, que o espaço destinado à participação da família e da comunidade ficou restrito às questões de menor relevância, não se identificando o levantamento de questões fundamentais entre as famílias e a comunidade, tais como: que expectativas e necessidades têm em relação à escola; que tipo de escola e educação necessitam e desejam; que transformações e mudanças seriam necessárias e qual seria o papel da escola, da família e da comunidade nessas transformações e mudanças.

A A.P.P. (Associação de Pais e Professores) demonstrou ser um organismo que teoricamente é representativo de pais e professores, cuja existência, no entanto, parece ser ignorada pela maioria dos pais e dos próprios professores.

Historicamente, a O.E. vem legitimando essas práticas isoladas da escola, solicitando maior participação por parte dos pais e da comunidade, visando à razão precípua de facilitar o trabalho da própria escola:

- solicitando aos pais ajuda no sentido de complementar o ensino ministrado;
- instigando aos pais e alunos quanto à necessidade de se ajustarem às normas da escola, através de advertências, punições ou exigências;
- realizando campanhas financeiras;

- solicitando aos pais a prestação de serviços, tais como: consertos, ajuda para preparo da merenda, etc.

Não existido por parte da O.E., a preocupação de , em ação conjunta, criar, na escola, mecanismos e canais que oportunizem uma efetiva participação da comunidade e da família , antes havendo como que um acordo tácito entre seus elementos , no sentido de que, dia-a-dia, a escola, a família e a comunidade continuem cada vez mais distanciadas.

Assim é que, nos trabalhos pesquisados, evidenciou-se a forma autoritária e paternalista da ação da escola, através de reuniões onde os pais não têm voz, não discutem, não decidem , e através dos avisos e das mensagens veiculadas pela O.E.

E a O.E. que, por lei, deveria fazer a ponte escola-família-comunidade, não tem sido capaz de captar o mundo do aluno real, sujeito histórico do processo educacional, desenvolvendo no interior da escola uma ação isolada e fragmentada; a O.E. não consegue apreender a escola como uma totalidade que se relaciona dialeticamente com outra totalidade que é a sociedade.

Não se verificaram, na pesquisa, propostas para uma ação conjunta e transformadora. O que se propõe, na realidade, são adesões que destinam à família e à comunidade o papel de validar as propostas da escola, apoiando, dessa forma, a programação que já foi preestabelecida e traçada por ela, onde, na maioria dos casos, o objetivo referente à comunidade é o de fornecer recursos e mão-de-obra gratuita, encargos esses que são da competência do Estado.

IV À GUIA DE CONCLUSÃO

1. INFERÊNCIAS SOBRE AS HIPÓTESES DE TRABALHO.

A preocupação maior do presente trabalho foi a de estar voltada para o fracasso escolar, ou seja, a evasão e a reprovação, enquanto problema político social e, também, no sentido de se identificarem as formas que o especialista em O.E., enquanto profissional da educação, engajado com as classes populares, tem utilizado para o enfrentamento desse problema na escola pública de ensino de 1º Grau.

O que se tem constatado é que os alunos, provindos das classes menos favorecidas, têm sido considerados como portadores de deficiências diversas, tais como: problemas psicológicos, carências biológicas, emocionais, sociais e etc. Portanto, de acordo com a ideologia liberal que tem fundamentado a prática escolar, serão eles, os próprios alunos, responsabilizados pelo fracasso escolar.

Assim, esses alunos, provindos das classes menos favorecidas, serão os prováveis fracassados em nossa escola; eles , que mais necessitam da escola pública, por ser ela o único espaço e a única oportunidade que possuem para se apropriar do conhecimento sistematizado, necessário para que superem a sua condição de dominados.

Muitos questionamentos e responsabilidades têm sido levantados a respeito do fracasso escolar. Assim, as mais várias causas têm sido apontadas, tais como: pedagógicas, sociais e individuais. Contudo, o fracasso escolar se configura como um problema político, pois são as crianças economicamente desfavorecidas suas maiores vítimas.

Não se podem ignorar as determinações estruturais que agem sobre a escola pública em uma sociedade de classes. Entretanto, também não se podem ignorar as contradições dessa escola, mesmo reproduzindo a estrutura capitalista da sociedade em que está inserida. É o espaço conquistado pela classe menos favorecida a fim de se apropriar dos conteúdos nela desenvolvidos.

É só na superação dessa contradição que a escola pública se tornará uma escola de boa qualidade, onde a maioria da população possa se apropriar do conhecimento sistematizado.

Quanto à atuação da O.E., no sentido de contribuir para a superação do problema do fracasso escolar, o que se constatou foi que embora os orientadores se intitulem e sejam até denominados pelo MEC como agentes de mudanças, não há clareza quanto a essa posição assumida. Questiona-se, portanto, que mudanças seriam essas, a quem interessariam, a quem estariam

servindo. Na verdade, o que se pode sugerir de sua atuação não tem sido no sentido de mudanças, mas sim no sentido de perpetuação do "status quo".

O que se observa na prática é que tanto a atuação dos orientadores como a de outros especialistas não tem conseguido deter e nem remediar o persistente problema da seletividade e evasão na escola pública brasileira, principalmente nas primeiras séries do ensino de 1º Grau.

Ao desenvolverem na escola um projeto idealista, embasado pela ideologia liberal e pela psicologia das diferenças individuais, os orientadores têm fragmentado a prática educativa, perdendo a visão de totalidade do projeto pedagógico.

Assim, esses especialistas não têm contribuído para solucionar o problema do fracasso escolar, antes o têm legitimado cientificamente ao desenvolver no interior da escola ações isoladas e fragmentadas. Não refletindo sobre o processo educativo em sua totalidade, perdem a visão do todo em função de sua prática específica. Utilizando-se de referencial científico (próprios de sua especialização), mascaram a discriminação que a escola vem exercendo sobre os alunos das classes menos favorecidas, rotulando-os de deficientes, carentes, imaturos e desajustados.

Quanto às teorias que têm embasado a prática dos especialistas em O.E., têm sido fator influente na atuação fragmentada desses especialistas, pois não oferecem subsídios para que esses profissionais realizem ações conjuntas e reflitam criticamente sobre as suas práticas.

Baseando sua ação na concepção liberal, os orientadores têm enfatizado os princípios do "Individualismo, Liberdade, Igualdade e Democracia", disseminando, dessa forma, a "ideologia que tenta explicar a sociedade organizada a partir do modo de produção capitalista" (MAIA & GARCIA, 1984, p. 32).

Assim, formados por teorias que se embasam na ideologia liberal, os orientadores vêm desenvolvendo no interior da escola um projeto idealista, paralelo ao processo ensino-aprendizagem, não refletindo sobre as relações escola-sociedade e sobre o aluno concreto que frequenta a escola pública, e nem sobre a importância desta escola numa sociedade de classes.

Logo, embasados nessa ideologia, preocupam-se em preparar o indivíduo (através de sondagem de aptidões, informação profissional e demais técnicas de sua especialização) para ocupar o seu lugar na escala social, não se questionando sobre as implicações dos determinantes sócio-estruturais da educação, legitimando, dessa maneira, a idéia de que a escola teria a função de preparar os indivíduos para desempenharem os papéis sociais requeridos por uma sociedade de classes.

A preocupação da O.E. não demonstrou ser no sentido de estar inserida no projeto pedagógico; sua ação, historicamente, tem sido no sentido de prevenir ou corrigir os desajustamentos na aplicação de testes psicológicos, objetivando a seleção dos mais aptos, na justificação das diferenças sociais como diferenças individuais.

Nessa ótica, o fracasso escolar tem sido percebido como o resultado de problemas psicológicos ou falta de inteligência, problemas emocionais e morais, etc, sendo, portanto, anomalias que precisam ser tratadas como tal.

Pimenta concluiu, na parte final de seu trabalho de pesquisa, (op. cit.) que, "ao lado da rejeição por parte dos profissionais da escola, em relação ao trabalho do orientador, este tem sido portador de um projeto educacional que enfatiza somente e mecanicamente o ser humano como um ser psicológico, idealmente concebido". E Pimenta, tecendo considerações a respeito do problema, afirmou que: "na prática, a especialização de funções dos especialistas não docentes em nada contribui para a melhoria da escola" (PIMENTA, 1985, p. 243-4).

Em verdade, sugere-se que os orientadores, apesar da boa intenção e esforços, não têm conseguido justificar a necessidade da sua presença na escola pública hoje. Nessa escola em que a qualidade do ensino está cada vez mais baixa e em que o número dos que ficam fora dela por exclusão, evasão ou por reprovação é cada vez maior.

Diante do exposto, pode-se inferir que, apesar de não se poder responsabilizar apenas os orientadores pelo fracasso escolar, a ação desses especialistas tem reforçado e legitimado os mecanismos de seleção e segregação desenvolvidos historicamente pela escola, esses sim, os maiores responsáveis.

Também, no ensino público de 1º Grau do Estado do Paraná, a atuação dos especialistas em O.E. tem seguido essas tendências históricas da O.E. no sistema escolar brasileiro, ou seja, a ação desses especialistas não tem sido no sentido de apresentar alternativas mais comprometidas com o projeto pedagógico para a superação do problema do fracasso escolar.

2. PARA ALÉM DO CORPORATIVISMO

É inegável que, atualmente, muitos educadores estão mobilizados na luta pela transformação da sociedade e na definição do papel da escola pública nessa transformação. Também, muitos orientadores estão inseridos nesse movimento, sendo um grupo ainda pequeno, porém, já significativo. No entanto, constata-se, através dos trabalhos publicados pelos orientadores, que o movimento desses especialistas, ainda, tem sido no sentido de redefinição de seus papéis no interior da escola. Existe, portanto, um arraigamento de papéis, não fugindo muito da concepção funcionalista, onde a escola, subsistema do sistema social, não prescinde, para sua própria subsistência, do desempenho de papéis claramente diferenciados e designados (SILVA, 1982, p. 10).

Argumenta-se, no sentido de reforçar a presença dos especialistas no sistema escolar, que estes têm redefinido o seu papel, dando um sentido oposto àquele para o qual foram criados e que existiria já uma tomada de consciência desses especialistas no sentido de revisarem as suas práticas. Contudo, questiona-se em que medida e em que sentido os especialistas estariam realmente preocupados com uma tomada de consciência para a revisão de suas práticas.

Existe uma preocupação, podendo-se mesmo dizer, uma necessidade latente de se redefinir o papel do especialista em O.E. a fim de se assegurar a sua permanência no sistema educacional brasileiro, a qual tem se manifestado em várias situações, como se segue:

"A construção de um referencial teórico para fundamentar a prática da Orientação é uma das tarefas mais árduas que se antevê, porém, que realmente asseguraria a sobrevivência dessa atividade profissional" (ALVES, 1983, p. 5).

Se no passado próximo, os orientadores viviam definindo o seu papel, atualmente, lutam pela redefinição desse papel:

A Orientação Educacional, como é praticada na maioria de nossas escolas, serviu e serve a uma proposta educacional, que não nos atende, pois não é este o tipo de educação que gostaríamos de ver acontecendo em nossas escolas. Aqueles que querem simplesmente extinguir a Orientação e as demais especialidades da educação encontram respaldo absoluto para as suas posições, com base na afirmativa de que somos desnecessários, não servimos aos reais anseios educacionais da grande maioria de nossa população. (ALVES, 1984, p. 32-5).

Não se trata de propor pura e simplesmente a extinção ou a permanência dos especialistas no interior da escola, como vem acontecendo:

Ainda que a Orientação Educacional e a Supervisão tenham sido criadas com uma intenção, e o foram, quando a busca de racionalização do processo produtivo contamina a escola, surgem os especialistas: orientador educacional, supervisor educacional, administrador.

A divisão do trabalho na escola dá a uns a função de planejamento e controle (os especialistas) e, a outros, a função executiva (os professores).

... No momento em que se deu essa divisão do trabalho, coube ao orientador educacional o controle dos comportamentos, como coube ao supervisor o controle das metodologias e, ao diretor, o controle da burocracia. Embora eles tenham cumprido esse papel até um determinado momento, é possível, através da compreensão da contradição, resgatar as possibilidades reais do trabalho do supervisor, do orientador educacional e do administrador.

... tanto um quanto o outro, ao invés de especialistas, deveriam ser generalistas (GARCIA, 1984, p. 10-11).

O problema é mais complexo e contraditório, pois os orientadores que se inserem no movimento de renovação e transformação da escola pública, ao mesmo tempo em que afirmam e comprovam que os especialistas são fruto de um período histórico político da escola e da sociedade brasileira e que esses especialistas não nasceram de uma necessidade sentida e percebida pela escola, defendem sua permanência em seu interior, mesmo que tenham chegado a tais conclusões:

Podemos concluir que exercemos uma profissão mal situada e deslocada do contexto em que trabalhamos... Diretores, supervisores, inspetores, coordenadores, psicólogos, professores orientadores e todos aqueles que, porventura, se encontrem atuando na escola, enfrentam problemas bastante comuns decorrentes da divisão social do trabalho existente na escola, a partir da fragmentação da prática escolar e da própria educação (ALVES, 1984, p. 29).

Pimenta, na tentativa de redefinir as atribuições do orientador, recomenda que as tarefas desse especialista sejam revistas através do currículo e que, para tanto, ele necessitaria ter excelente domínio da área pedagógica. Segundo Pimenta, essa atuação perpassaria pelo processo ensino-aprendizagem, núcleo central da escola. "E neste processo está o professor-aluno, vinculados pelos conteúdos, pela metodologia e pela avaliação". e seriam nesses componentes curriculares que estaria a contribuição do O.E. (PIMENTA, 1984, p.15-16).

Entretanto, pergunta-se por que essas questões devam ser de competência exclusiva da O.E. Pergunta-se qual seria a função do supervisor educacional? Não se estariam abrindo brechas para maiores competições no interior do processo pedagógico?

O que seria mais importante: repensar a escola e a educação em sua totalidade ou repensar o papel dos especialistas no interior da escola? O que se questiona é se o repensar o papel ou a prática do especialista não seria, também, mecanismos de reposição da hegemonia de uma classe, que pretende preservar o seu "status quo". Não estaria havendo uma preocupação maior em relação à permanência desse "status quo" profissional do que realmente com a transformação social? Quer dizer, mudar para permanecer e não mudar para transformar.

Questiona-se, também, se nas propostas de redefinição do papel do O.E. não estaria havendo um sentido corporativista, pois, segundo Moreira Vital: "o corporativismo de nossa época serve à determinação da estrutura de poder econômico-social e político. Não se resume simplesmente a um ajuste de natureza institucional. O ideal corporativista moderno seria o instrumento da supressão dos conflitos de classe através da repressão ou do controle das organizações profissionais" (VIEIRA, 1981, p. 22-3).

Vital Moreira inferiu do corporativismo o traço conservador de que se reveste, descobrindo na prometida "harmonia de interesses" a afirmação do "poder das classes dominantes", sem "eliminação da oposição de classes" (VIEIRA, 1981, p. 23).

Assim, não estariam os orientadores, que dizem estar repensando o papel desse especialista, propondo mudanças na sua atuação, desde que não interfiram na O.E., enquanto profissão instituída e regulamentada por lei? Não estariam, portanto, defendendo apenas a unidade corporativa?

Dessa forma, constata-se certa contradição na postura desses educadores, pois, a preocupação quanto a mudanças tem um sentido de permanência do seu "status quo" profissional. Contudo, as questões relativas à democratização da escola pública e da superação do problema do fracasso escolar são questões mais complexas que deverão ir além das questões corporativistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Kleide M.B. OE: realidade, formação do profissional e perspectivas. In: PROSPECTIVA, Revista de Orientação Educacional, v. 2 nº 12, out. 1983.
- _____. OE: formação, compromisso e perspectivas de ação. In: PERSPECTIVA, Revista de Orientação Educacional, v. 2 nº 13, out. 1984.
- AZEVEDO, Fernando. Educação entre dois mundos - manifesto dos pioneiros da educação. São Paulo, Melhoramentos, (Sidata) Obras completas, vol. xvi, p. 59-81, s.d.
- _____. A renovação e unificação do sistema educativo. In: A transmissão da cultura. Parte 3ª da 5ª ed. São Paulo, Melhoramentos, Brasília, INL, 1976, p. 163-216.
- BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais. In: Educação e hegemonia de classe. Org. José Carlos G. Durand, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- BRANDÃO, Zaia. Org. democratização do ensino: meta ou mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
- CADES. Ministério de Educação e Cultura. I Simpósio de Orientação Educacional, São Paulo, 1957.
- _____. _____. II Simpósio de Orientação Educacional, Porto Alegre, 1957.
- CAMPOS, Rogério C. Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. In: Educação, em Revista, Belo Horizonte, nº 2, dez. 1985, p. 19-27.
- CANEVACCI, Máximo. Dialética de indivíduo. Trad. Carlos Nelson Coutinho, São Paulo, 1981.
- CARDOSO, Mirian L. Ideologia do desenvolvimento. Brasil: JK, JQ. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2 ed., 1978, 459 p. (Estudos brasileiros, v. 14).
- CARVALHO, Maria de Lourdes R. da Silva. A função do orientador educacional. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. (Coleção educação universitária).
- CENP, Informativo, Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos Pedagógicos. São Paulo, 1985.
- CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia como valor universal e outros ensaios. 2 ed., Rio de Janeiro, Salamandra, 1984.
- CUNHA, Antonio Luiz. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980.
- DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo, Nacional, 1959.
- _____. Experiência e educação. São Paulo, Nacional, 1979.
- _____. Liberalismo, liberdade e cultura. Trad. Anísio Teixeira, São Paulo, Nacional, 1970.
- DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. Trad. Lourenço Filho, 11 ed., São Paulo, Melhoramentos, 1978.
- EDUCAÇÃO, Brasília, ano 4, nº 16, abril/junho, 1975.
- EBY, Frederick. História da educação moderna. 2 ed., Porto Alegre, Globo, 1976.
- FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. 11 ed., São Paulo, Brasiliense, 1987.
- FERRETTI, Celso João. Diretrizes metodológicas para a construção de informação profissional. MEC: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1985.
- _____. A escolha vocacional. In: Fundamentos da OE. São Paulo EPU, 1976.

- FRANCO, Luiz Antonio C. A disciplina na escola. In: ANDE. Ano 6, nº 11, 1986, p. 62 a 67.
- FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, EDART, 1977.
- GARCIA, Regina L. Orientação educacional e democracia. In: PROSPECTIVA, Revista de OE. v. 2 nº 13, out. 1984.
- _____. Alternativas pedagógicas no contexto brasileiro. In: PROSPECTIVA, Revista de OE. v. 2 nº 14, out. 1985, p. 3-9.
- _____. O orientador educacional e o currículo. In: PROSPECTIVA, Revista de OE. v. 2 nº 14, out. 1985, p. 9.
- _____. Os especialistas em educação: os mais novos responsáveis pelo fracasso escolar. In: PROSPECTIVA, Revista OE. v. 2 nº 14, out. 1985, p. 41-5.
- GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiável. L. & PM., Porto alegre, 1980.
- HORTA, José S. Baia. Planejamento educacional. In: Filosofia da educação. Coord. Durmeval Trigueiro, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1985.
- HUBERT, Rene. História da pedagogia. 2 ed., São Paulo, Nacional, 1967.
- HUBERMAN, Leo. História da riqueza do homem. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
- HUGHES, Emmet. Ascensão e decadência da burguesia. Trad. Cypriano Amoroso Costa, Rio de Janeiro, Agir, 1945.
- HUMPHEY, Hubert H. A causa é a humanidade. Rio de Janeiro, Record, 1965.
- IANNI, Octavio. Estado e planejamento econômico no Brasil. 4 ed., São Paulo, Civilização Brasileira, 1986.
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escola. Trad. Lúcia M. E. Orth, 2 ed., Petrópolis, Vozes, 1973.
- LASKI, Harold J. O liberalismo europeu. Trad. Alvaro Cabral, São Paulo, Mestre Jou, 1973.
- LIBÂNEO, Carlos José. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.
- LOCKE, John. Pensamientos acerca de la educación. Trad. de D. Barnés, Madrid, La Lectura, 1972.
- _____. Carta acerca da tolerância. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973, v. 18, p. 7-36.
- LOFFREDI, Lais E. A orientação educacional na perspectiva contextual. In: Orientação educacional - permanência ou mudança. Org. Maria A. C. M. Neves. Petrópolis, Vozes, 1986.
- LUCK, Heloisa. Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, Vozes, 1981.
- MAIA, Eny Marisa & GARCIA, Regina L. Uma orientação educacional nova para uma nova escola. São Paulo, Loyola, 1984.
- MANNHEIM, Karl &. Introdução à sociologia da educação. São Paulo, Cultrix, c. 1962. Trad. Octávio M. Cajada, cap. v, p. 69-72.
- _____. Ideologia e utopia. Trad. Sérgio M. Santeiro, Rio de Janeiro, Zahar, 1968.
- MARX & ENGELS. Textos sobre educação e ensino. São Paulo, Moraes, 1983.
- MARX, Karl. O capital. Volume I e II, Trad. de Reginaldo Sant'Anna. São Paulo, 1987.
- MEC. I Círculo de Estudos de OE. Departamento de Ensino Médio. 7. A., Brasília, 1976.
- MELO, Guiomar Namo de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Autores Associados: Cortez, 1982.
- _____. (e outros). Educação e transição democrática. São Paulo, Cortez, 1986.
- _____. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo, Cortez, 1986.
- _____. org. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. 2 ed. São Paulo, Loyola, 1986.

- MENDES, Dumerval Trigueiros, et. ali. Filosofia da educação. 2 ed., Rio de Janeiro, civilização Brasileira, 1985, p. 49-78.
- MOYSES, Maria Aparecida A. & LIMA, Gerson Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples. In: ANDE, nº 5, 1982, p. 60-1.
- NERICI, Imídeo G. Introdução à orientação educacional. São Paulo, Atlas, 1974.
- PENTEADO, Wilma M.A. (org.). Fundamentos de orientação educacional. São Paulo, EPU, 1976.
- PIMENTA, Selma Garrido. Orientação vocacional e decisão. São Paulo, 1979.
- _____. Perspectivas de atuação do OE através do currículo - fragmentos. In: PROSPECTIVA, Revista de OE., v. 2 nº 13, out. 1984.
- _____. Orientador educacional ou pedagogo. In: ANDE, nº 9, São Paulo, Cortez, Autores As sociados, 1985, p. 29-37.
- _____. Uma proposta de atuação do orientador educacional na escola pública. Tese para ob tenção do grau de Doutor em Educação - PUC, São Paulo, 1985.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. História da educação brasileira. 2 ed., São Paulo, Moraes, 1979.
- RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. Cortez: Autores Associados, 1985.
- _____. Lições do príncipe e outras lições. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1984.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Do contra social. Portugal, Editora Lisboa, 1968.
- _____. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1973, v. 24.
- SARUP, Madan. Marxismo e educação. Trad. Waltensin Dutra, Rio de Janeiro, Zahar, c. 1978.
- SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, cortez: Autores Associados, 1983. A.
- _____. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara. São Paulo, Cortez, 1983.B.
- SCHEEFFER, Ruth. Aconselhamento psicológico: teoria e prática. 6 ed. São Paulo, Atlas, 1976.
- SCHMIDT, Isabel Junqueira. A orientação educacional. Porto alegre, Globo, 1942.
- SCHMIDT, Maria Junqueira & PEREIRA, Maria Lourdes S. Orientação educacional. 2 ed., Rio de Janeiro, Agir, 1964.
- SILVA, Naura S.F.C. Supervisão educacional: uma reflexão crítica. 2 ed., Petrópolis, Vozes, 1982.
- SILVA, Teresa Rosenley N. Algumas reflexões sobre os especialistas. In: CEDES, São Paulo, Cortez, 1982, p. 3-7.
- SILVA, Naura Syria F.C. O papel do supervisor no atual contexto. In: CEDES, São Paulo, 1982.
- SPONHOLZ, Lealis B. Orientação educacional - comparação entre programas de disciplinas de prin cípios e métodos de OE e dissertações de mestrado na área. Curitiba, 1983, Dissertação Mestra do, UFPR.
- TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia. Rio de Janeiro, José Olympio, 1960.
- _____. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 5 ed., São Paulo, Nacional, 1967.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. Filosofia da praxis. 2 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA, Evaldo. Autoritarismo e corporativismo no Brasil. São Paulo, Cortez, 1981.
- VOLTAIRE, François Marie Anouet. Cartas inglesas. In: Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultu- ral, 1978, v. 2.
- WACHOWICZ, Lilian Anna. Relação professor - Estado, no Paraná tradicional. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1984.
- WARDE, Mirian Jorge. Liberalismo e educação. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC., 1984.
- WEBER, Max. A ética protestante e o espírito do capitalismo. São Paulo, Pioneira, 1967.

A N E X O S

LISTAGEM DE ESCOLAS COM S.O.Es. REGISTRADOS NO S.O.E.V. DA SEED NO ANO DE 1984

[illegible]

OBS: Embora outras escolas pertencentes às IREs pesquisadas constassem do cadastro do SOEV da SEED, e dos relatórios dessas IREs, não mandavam seus planejamentos e relatórios diretamente para o SOEV da SEED. Por essa razão não entraram nessa listagem.

ANEXO 2

PLANO ANUAL DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

ESTABELECIMENTO:

ENDEREÇO:

MUNICÍPIO:

ORIENTADOR EDUCACIONAL:

REGISTRO NO MEC:

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL E VOCACIONAL

TURNO	HORÁRIO	RESPONSÁVEL
MANHÃ		
TARDE		
NOITE		

DIRETOR

LEVANTAMENTO E DESCRIÇÃO DA REALIDADE

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ALUNOS

SÉRIE	NÚMERO DE TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS			
		MANHÃ	TARDE	NOITE	TOTAL GERAL

MÉDIA ETÁRIA DOS ALUNOS POR SÉRIE

SÉRIE		MANHÃ	NOITE

2. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL DOS ALUNOS

--

3. NECESSIDADES BÁSICAS DOS ALUNOS

A)- Área Educacional:

B)- Área Social:

C)- Área Vocacional:

D)- Área Emocional:

E)- Área Física:

4. CARACTERIZAÇÃO DE RECURSOS

a) Recursos Humanos

ÁREA	ESPECIFICAÇÃO DA FUNÇÃO	RESPONSÁVEL

b) Recursos Físicos e Materiais

c) Expectativas, Predisposição e Disponibilidade dos Recursos Humanos com relação a Orientação Educacional e vocacional

5. CARACTERIZAÇÃO DO CLIMA EDUCACIONAL DA ESCOLA

OBJETIVOS

GERAIS:

ESPECÍFICOS:

PLANO DE AÇÃO

OBJETIVOS OPERACIONAIS	ATIVIDADES	CRONOGRAMA	AVALIAÇÃO

ANEXO 3

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ENSINO DE PRIMEIRO GRAU

(Nome da Escola)

COMPLEXO:

MUNICÍPIO:

RELATÓRIO DO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

SEMESTRE:

ANO:

ORIENTADOR EDUCACIONAL	REG. DE OE NO MEC	TURNOS	TURMAS QUE ATENDE	Nº DE ALUNOS

ASSINATURA

VISTO DO DIRETOR

ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL	Nº DE ALUNOS ATENDIDOS POR SÉRIE	OBJETIVOS	RESULTADOS
Aconselhamento	1ª () 2ª () 3ª () 4ª () 5ª () 6ª () 7ª () 8ª ()	(Resultados pretendidos)	(Descrição dos resultados obtidos, em relação aos esperados)
Encaminhamento	1ª () 2ª () 3ª () 4ª () 5ª () 6ª () 7ª () 8ª ()		
(Outras funções)			
OBSERVAÇÕES:			

ASSISTÊNCIA-COORDENAÇÃO	Nº DE CONTACTOS/REUNIÕES REALIZADAS	OBJETIVOS	RESULTADOS
INDIVIDUAL EM RELAÇÃO	CONTACTOS	(Resultados Pretendidos)	(Descrição dos resultados obtidos, em relação aos esperados)
À Professores	()		
À Pais	()		
À Equipe Administrativa	()		
Outros	()		
EM GRUPO-EM RELAÇÃO	ENCONTROS-NATUREZA		
À Professores	()		
À Pais	()		
À Equipe Administrativa	()		
Outros	()		
(Conselho de classe, reunião de treinamento, palestra, reunião de resoluções etc.)			
OBSERVAÇÕES:			

DIVERSOS	QUANTIFICAÇÃO	OBJETIVOS	RESULTADOS
(Natureza da ação)			
OBSERVAÇÕES:			

ANEXO 4
ATIVIDADES REALIZADAS PELOS S.O.Es.

- Elaboração de material de apoio;
- elaboração de questionários;
- Entrevistas com: alunos, pais, professores, direção e supervisão;
- sessões de classe;
- observação de alunos;
- orientação individual ou em grupos;
- acompanhamento da conduta de educandos;
- estudo de informações;
- atendimento de alunos com problemas: de aprendizagem, de conduta (indisciplina), emocionais e afetivos, de saúde, ca rências, etc.;
- elaboração de material para a sondagem de aptidão e in formação profissional;
- elaboração e aplicação de testes (vários);
- aconselhamento: psicológico e vocacional;
- realização de eleições para representantes de turmas;
- aplicação e levantamento de sociogramas;
- organização e participação de reuniões;
- promoção de festas;
- estudo de caso;

- perfil de classe;
- campanhas educativas, beneficentes, etc.;
- visitas a outras escolas e instituições da comunidade;
- promoções de cursos de pais;
- autobiografias;
- auto-avaliação;
- gincanas;
- jogos e competições diversos;
- organização de quadro mural;
- levantamentos estatísticos;
- palestras sobre assuntos diversos;
- jograis e dramatizações, e etc.